

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIOLOGÍA
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA SOCIAL



TESIS DOCTORAL

**Aportes de la psicología social al análisis de la condición de sobreedad en la
educación:**
De la exclusión a la oportunidad

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTORA

PRESENTADA POR

Rocío Hernández Mella

Directora

Joelle Ana Bergere Dezaphi

Madrid, 2014



UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

**DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA SOCIAL
DOCTORADO EN PSICOLOGÍA SOCIAL**

**APORTES DE LA PSICOLOGÍA SOCIAL
AL ANÁLISIS DE LA CONDICIÓN DE SOBREDAD EN LA EDUCACIÓN
DE LA EXCLUSIÓN A LA OPORTUNIDAD**

AUTORA: ROCÍO HERNÁNDEZ MELLA

DIRECTORA: JOELLE ANA BERGERE DEZAPHI

MADRID, JULIO DE 2014

**Dedicado a niños, niñas y jóvenes con deseo de estar en la escuela,
y a las maestras y los maestros que consideran la edad
como una oportunidad de brindar una experiencia educativa inclusiva**

Agradezco a la Doctora Josefina Zaiter Mejía por haber logrado convencerme de realizar los estudios de Doctorado correspondientes al Programa de *Psicología Social: una perspectiva interdisciplinar*. Esta experiencia académica cambió mi manera de *ver* la educación y la escuela.

Agradezco a la Profesora Joelle Ana Bergere Dezaphii que haya aceptado dirigir mi trabajo de tesis doctoral, enriqueciendo con su sabiduría mis ideas, interpretaciones y propuestas en el campo psicosociológico.

A ambas les agradezco toda la pasión que ponen en lo que hacen, el compromiso firme con lo que creen y su entrega a las causas sociales. Ellas son inspiradoras de lo mejor.

Van mis agradecimientos, también, a Berenice Pacheco, Wendy Vásquez, Érica Reyes y Nobel Alfonso, porque acudieron para ayudarme.

Índice

Introducción	1
I. Temática de la Investigación y Antecedentes	3
1. Temática de la investigación	3
2. Antecedentes.....	3
II. Justificación y Objetivos.....	10
1. Justificación.....	10
2. Objetivos	15
a. Objetivo general	15
b. Objetivos específicos.....	15
Primera Parte: Marco Teórico	17
I. Psicología Social y Sociedad.....	20
1. Una mirada crítica a la Psicología Social Psicológica	20
2. Psicología Social Crítica y sociedad	29
a. Construcción social de la realidad.....	34
b. Ciencia e ideología	40
c. Ciencia y valores	43
d. Ciencia, técnica y cultura.....	45
3. Psicología Social Crítica Latinoamericana	51
a. Surgimiento.....	51
b. Posicionamiento crítico	54
c. Psicología Social Comunitaria o Psicología Comunitaria	58
d. Una reflexión ética ineludible	61
II. Educación y Sociedad.....	79
1. La educación como derecho humano.....	80
2. La educación crítica	87
a. Educación para la concientización	89
b. Educación para la resistencia	98
c. Investigación-acción-participativa	111
d. Educación Popular: una revisión crítica	120
e. La pedagogía de la solidaridad.....	124

III.	<i>Psicología Social de la Educación.....</i>	128
IV.	<i>La Sobreedad Escolar</i>	143
1.	La condición de sobreedad escolar	144
2.	La educación para todos: la atención a la diversidad y la educación inclusiva.....	154
3.	Experiencias internacionales de atención a la sobreedad.....	163
a.	Experiencias en el contexto mundial.....	163
i.	Experiencias en el contexto africano subsahariano	164
ii.	Ghana	170
iii.	Yemen	175
iv.	Palestina	178
v.	China	181
vi.	Estados Unidos de América	182
b.	Contexto latinoamericano	184
i.	El Salvador	186
ii.	Colombia	187
iii.	Perú	189
4.	República Dominicana: contexto general y panorama educativo	192
a.	Introducción	193
b.	Contexto general	196
c.	Panorama educativo	217
V.	<i>Psicología Social de la Educación: sus contribuciones al análisis de la sobreedad escolar.....</i>	232
	<i>Segunda Parte: Métodos y Técnicas de Investigación</i>	253
I.	<i>Sistematización y Análisis del Proyecto de Atención a la Sobreedad.....</i>	265
1.	Procedimiento de ejecución del proyecto	265
2.	Los logros alcanzados	266
3.	La repercusión del proyecto	268
II.	<i>Entrevistas Semi-estructuradas Realizadas con Informantes Cualificados</i>	271
1.	Contenidos sustanciales de la entrevista llevada a cabo con Catalina Andújar	274
2.	Contenidos sustanciales de la entrevista llevada a cabo con Julio Leonardo Valeirón.....	277
3.	Contenidos sustanciales de la entrevista llevada a cabo con Rita Ceballos	280
III.	<i>Grupos de Discusión con Estudiantes y Docentes.....</i>	285

1. Grupo de discusión con alumnos en situación de sobreedad escolar	286
2. Grupo de discusión con maestros y maestras	290
<i>IV. Dinámicas Grupales Artísticas con Docentes</i>	<i>298</i>
1. Fundamentación.....	299
2. Técnicas.....	311
3. Datos generales y apreciaciones	314
<i>Tercera Parte: Análisis de los Resultados</i>	<i>319</i>
<i>I. La Sobreedad Como Oportunidad de Desarrollo Socioeducativo.....</i>	<i>324</i>
<i>II. El Papel de la Escuela Frente a la Sobreedad</i>	<i>331</i>
<i>III. Implicación de la Percepción de la Sobreedad Escolar en la Visión de la Sociedad</i>	<i>341</i>
<i>Cuarta Parte: Propuestas a modo de Conclusiones</i>	<i>365</i>
<i>I. Propuestas en Otros Contextos</i>	<i>369</i>
1. Propuestas en el contexto español	369
2. Propuestas en el contexto chileno	375
3. Propuestas en el contexto latinoamericano	380
<i>II. Hacia la Transformación de la Escuela Dominicana: Condiciones Clave para un Modelo Educativo Inclusivo.....</i>	<i>384</i>
1. La educación como un derecho inalienable	385
2. La educación como agente emancipatorio	387
3. Los fines y medios educativos.....	390
a. La organización.....	390
b. Los recursos	391
c. Las estrategias	391
i. i. Los Apoyos.....	392
ii. ii. Los proyectos de aula.....	394
iii. iii. El arte y la meditación	394
iv. iv. Otras propuestas varias	396
4. La formación docente.....	396
5. La ineludible transformación integral de la escuela	397
6. La actuación innovadora interventiva sobre la sobreedad escolar como oportunidad.....	399
<i>Bibliografía</i>	<i>403</i>
Anexo I Proyecto de Atención a la Sobreedad en el Nivel Básico de Escolaridad de República Dominicana.....	421
Anexo II Dinámicas de Grupo para Docentes.....	439

Anexo III Siglas e instituciones	445
Anexo IV	
<i>Reseñas de autores</i>	449
Abstract.....	483
<i>I. Title</i>	485
<i>II. Introduction</i>	485
<i>III. Objectives</i>	486
1. General objective	486
2. Specific Objectives	486
<i>IV. Main Research Results</i>	486
<i>V. Conclusions</i>	488

Tablas

Tabla 1 Evolución de las tasas de sobreedad en el Nivel Básico de 2002/2003 a 2009/2010.....	145
Tabla 2A Tasa de sobreedad por grado en el Nivel Básico según zona (2007-2008).....	148
Tabla 2B Tasa de sobreedad por grado en el Nivel Medio según zona (2007-2008).....	148
Tabla 3 1950-2010. Evolución de la población según sexo.....	199
Tabla 4 Evolución y proyección de la distribución de la población según tramos de edad 1995-2030.....	200
Tabla 5 Población por debajo de la línea de indigencia.....	208
Tabla 6 República Dominicana, América Latina y El Caribe Índice de Desarrollo Humano (IDH) e indicadores (2006).....	211
Tabla 7 Índice de fortaleza institucional en 2008.....	214
Tabla 8 Indicadores de eficiencia en los niveles educativos Básico y Medio del sector público (2007-2008).....	219
Tabla 9 Puntuaciones medias de las pruebas nacionales realizadas en República Dominicana. Según los niveles educativos Básico y Medio 1998-2007.....	225

Gráficos

Gráfico 1 Evolución de las tasas de sobreedad en el Nivel Básico de 2002/2003 a 2009/2010.....	146
Gráfico 2 Deserción Masculina.....	151
Gráfico 3 Deserción Femenina.....	152

Gráfico 4 República Dominicana. División Política.....	193
Gráfico 5 El Gran Santo Domingo. Distrito Nacional y Provincia Santo Domingo.....	195
Gráfico 6 República Dominicana 1955-2007. Evolución del gasto social.....	210
Gráfico 7 Indicadores de la Efectividad del Sistema Político.....	216
Gráfico 8 Gasto por alumno en educación básica en América Latina y El Caribe (2006).....	229
Gráfico 9 Ciclo de Talleres.....	312
Gráfico 10 Datos numéricos de talleres, participación y asistencia por fase de la Propuesta Terapéutica EAP (Encuentro Afectivo-Participativo).....	315

Cuadros

Cuadro 1 Riesgos según ciclos etarios.....	204
Cuadro 2 Riesgos según categorías de población.....	205
Cuadro 3 Enfoque del Desarrollo Humano. Objetivos propuestos.....	206
Cuadro 4 2008-2009. Importancia institucional en países centroamericanos y República Dominicana.....	213
Cuadro 5 Estructura del sector educativo dominicano.....	218

“En un sistema que se abre a las minorías de las mayorías excluidas y que contenga la diversidad, la *multiversidad*, debe considerarse el respeto a la diferencia, al que no tiene nuestra lengua española como lengua materna, al que no proviene de la cultura hegemónica, sino que es trasplantado a esta y se resiste, hoy y siempre, a ser asimilado por la misma luego de 500 años de aguante. Esa es la clave si aspiramos a la transformación de los sistemas de exclusión construidos hasta ahora. Los nuevos sistemas deben ser para todos, con todos, en todos los territorios y desde todas las culturas.”

Rita Cultelli (2011, Comunidad Educativa/yahoogroups).

Introducción

I. Temática de la Investigación y Antecedentes

1. Temática de la investigación

Cómo abordar desde la perspectiva de la Psicología Social la situación de sobreedad que se presenta en la educación dominicana en las condiciones actuales de la sociedad, asumiéndola como una oportunidad de aprendizaje y de transformación del sistema educativo y no como una exclusión.

2. Antecedentes

Este trabajo se ha articulado alrededor de dos grandes ejes: Psicología Social y Educación, con los cuales se *toma partido* por una psicología social crítica y una educación emancipadora. En el desarrollo del tema se tratan aquellos intersticios entre ambos ejes que aportan comprensión a la condición de sobreedad escolar y permiten, en primer lugar, proponer esta última como una oportunidad en vez de una problemática para el sistema y, en segundo lugar, presentar una *propuesta* educativa de carácter inclusivo y liberador.

Los antecedentes se han organizado alrededor de dos aspectos intersticiales, la aplicación de la psicología social a la educación, la cual hace surgir la *Psicología Social de la Educación*, y las iniciativas del movimiento social a favor de las poblaciones excluidas que han dado lugar a acciones como la *atención a la diversidad* y su defensa de la *educación inclusiva* o *Escuelas Inclusivas*. A manera de referentes se reseñan, además, experiencias de atención a la sobreedad escolar llevadas a cabo en Brasil, Argentina y México, que fueron inspiradoras de la primera experiencia en este campo desarrollada en República Dominicana en la segunda mitad de la década de los años 90.

Anastasio Ovejero Bernal¹ (1996 y 1998) ha sistematizado lo que ha sido la relación entre la Psicología Social y la Educación, concordancia que debía haberse dado fácilmente asumiendo

¹ Anastasio Ovejero Bernal es catedrático de Psicología Social de la Universidad de Valladolid (Facultad de Ciencias del Trabajo, Campus de Palencia). El núcleo de interés de sus estudios e investigaciones es el de

que la educación es, en un sentido amplio, un proceso de socialización: *si estamos de acuerdo en que la Psicología Social debería estudiar cómo hemos llegado a ser lo que somos, cómo el mero organismo biológico que éramos al nacer se ha convertido en la persona que somos ahora, entonces los procesos educativos deberían constituir el corazón de la Psicología Social...* (p.318 y p.301, respectivamente).

Sin embargo, la historia de la relación entre la explicación psicosocial y los procesos educativos revela encuentros y desencuentros que podrían advertirse, en parte, como muy vinculados a lo que ha sido el cambio paradigmático acaecido en la ciencia como tal y, de modo particular, en el quehacer dentro de la Psicología Social, en la cual el enfoque positivista e individualista ha ostentado una posición hegemónica. De ahí que Ovejero Bernal (1996) plantee: *y sin embargo, la Psicología Social de la Educación debería ser, a la vez, más sociológica de lo que es, al menos tan sociológica como psicológica y más crítica, que no suele serlo en absoluto* (p.318). Ovejero Bernal (1996) admite que la vinculación entre lo psicosocial y lo educativo se fortalece con una Psicología Social en plena crisis cuando *justamente como forma de solucionar su crisis, sale más frecuentemente de sus laboratorios y se interna en el campo aplicado y en la intervención psicosocial, entonces ya llega a ocuparlo prácticamente todo, incluido, obviamente, el campo escolar y educativo* (p.319).

También Ovejero Bernal (1998) explica que la psicología social aplicada *no es sino la aplicación de los principios y conocimientos de la Psicología Social a la intervención psicosocial, es decir, a la solución o prevención de problemas sociales* (p.291). Se actúa sobre las redes sociales (familia, escuela, vecinos, trabajo...) favoreciendo el cambio cognitivo, social y afectivo.

Otra forma de explicar los encuentros y desencuentros entre la Psicología Social y la Educación consiste en hacer la distinción entre psicología social *para* educadores y psicología social *de* la educación; en la primera se hace evidente una no-integración de las disciplinas, mientras que la segunda, en cambio, *requeriría conceptos y variables que fuesen a la vez psicosociológicos y educativos, o sea, una Psicología Social ...construida y realizada dentro del ámbito educativo* (Ovejero Bernal, 1996, p.327).

las relaciones entre el individuo, la cultura y la sociedad, que ha llevado a su aplicación en el campo educativo como laboral, desde una perspectiva psicosociológica crítica. Inició sus labores como docente en la universidad de Salamanca, pasando luego a la Universidad de Oviedo, donde permaneció hasta el 2002. Es director del Grupo de Investigación Psicosocial, de la Universidad de Valladolid y del Grupo de Excelencia de la Junta de Castilla y León. Entre sus publicaciones destacamos: *Psicología Social de la educación, Las relaciones humanas, La nueva Psicología Social y la actual postmodernidad*.

Con este trabajo acerca de los aportes que atribuimos a la psicología social en el análisis de la condición de sobreedad en la educación dominicana, nos proponemos construir un marco conceptual psicosociológico dentro de la experiencia educativa misma, que facilite comprender las relaciones psicosociales, culturales y económicas que dan cuenta de la condición de sobreedad escolar, y que contribuya a la construcción de un modelo educativo con apertura hacia toda la población dominicana que requiera ser educada.

Este *modelo de educación inclusiva* ofrece trabajar con calidad a partir de una experiencia participativa y emancipadora de sus actores; la inclusión social en el ámbito escolar promueve los sentimientos de justicia y solidaridad en el desarrollo del pensamiento, así como también enaltece la expresión de los afectos y el afianzamiento de los valores y compromisos ciudadanos. La educación inclusiva propuesta utiliza una metodología activa entroncada en las artes, como forma de conjurar la *crisis de carácter epocal* por la que atraviesa la educación (Jiménez, L., 2010, p.203). El poder del arte en la transformación de las personas y en la generación de valores es incuestionable, tanto en educar a través de las artes como en ofertar un verdadero espacio de educación artística en la enseñanza formal. *La neurociencia y la gestalt avanzan en el reconocimiento de la conectividad entre arte y ciencia, entre arte y pensamiento, entre arte y aprendizaje, arte y persona* (Jiménez, L., 2010, p.207).

Expuesta desde la psicología social de la educación, la inquietud acerca de cómo lograr una educación crítica y emancipadora obliga a una *reflexión ético-crítica* que tome en consideración los *tipos de sociedades* que entran en juego en el cambio educativo que se pretenda impulsar y, posteriormente, producir nuevas miras, nuevos sentidos, a partir de la recuperación de la *esperanza* en el hacer y en el ser de la educación. Del mismo modo, es necesario asumir una *metodología que posibilite* a los actores involucrados en la experiencia educativa *el empoderamiento* de sus propios procesos de cambio.

Entre muchas de sus características positivas y bienhechoras, la *educación crítica y emancipadora* se reconoce porque abre las puertas de la escuela a toda persona, sin importar su condición; es una educación que atiende la diversidad. Atender la diversidad lleva a situarse de manera responsable frente a la complejidad humana; educar atendiendo a la diversidad compromete con acciones que construyen una sociedad democrática, participativa e inclusiva. Ovejero Bernal (1996) lo expresa de la siguiente manera: ... *para abordar*

adecuadamente toda la compleja problemática de la educación actual se hace imprescindible una perspectiva abiertamente crítica y emancipatoria... (p.335).

En el trabajo realizado se enfatiza plasmar una conexión entre la psicología social y el movimiento socio-educativo denominado *atención a la diversidad*, porque se asume como una vía para contraponer la exclusión que se produce en la escuela ante la condición de sobreedad.

La definida *diversidad* va más allá de ver las diferencias físicas obvias, para reconocer una estructura corporal acoplada a un espacio psíquico y modulándose entre sí en el vivir humano, como explica el biólogo chileno Humberto Maturana² (1992, 1990), para quien la mente y el espíritu están contenidos en este espacio psíquico. Hablar de diversidad significa reconocer y aceptar que cada ser humano es rico en capacidades, posee una personalidad única y aporta su visión a la forma de vivir y aprender. Entre las personas existen diferencias, no sólo en su apariencia física, sino en su forma de pensar, sentir, hacer y relacionarse con el mundo. Todo esto debe ser considerado, analizado y aprovechado para la experiencia educativa (Hernández, R. y Pacheco, B., 2009 a).

La Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales³ plantea la importancia de una experiencia educativa que promueva, más que la igualdad, la equidad de oportunidades para todos y todas al dar respuesta a las diferentes características personales, sociales y culturales en el aprendizaje. Aquí, la inclusión es entendida como el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes, incorporando en la experiencia educativa modificaciones en contenidos, enfoques, estructuras y estrategias.

² Humberto Maturana Romesín es biólogo y epistemólogo chileno. Luego de egresar de la Carrera de Medicina de la Universidad de Chile, estudió anatomía y neurofisiología en el University College of London y, posteriormente, obtuvo el Doctorado en Biología de la universidad de Harvard, en Estados Unidos. Registra, junto al científico Jerome Lettvin, del Instituto Técnico de Massachusetts, por primera vez, la actividad de una célula direccional de un órgano sensorial, investigación por la cual ambos fueron postulados para el Premio Nobel de Medicina y Fisiología, aunque no lo obtuvieron. El Dr. Maturana es reconocido por haber desarrollado conceptos, como el de *autopoiesis*, y explicaciones, como la de *biología del conocer*, que dan cuenta de los seres vivos como sistemas determinados por su estructura. En el caso de los seres humanos, la estructura se conforma al entrelazarse razón y emoción en la convivencia social, esta última producida por la aceptación del otro como legítimo. El Dr. Maturana fundó el Instituto de Ciencias y la Facultad de Ciencias de la Universidad de Chile y es fundador y docente del Instituto de Formación Matristica, donde trabaja en el desarrollo de la dinámica de la matriz biológico-cultural de la existencia humana. La bibliografía del Dr. Maturana es extensa. En 1994 recibe el Premio Nacional de Ciencias en Chile.

³ (Salamanca, 1994, http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF)

La educación inclusiva es ante todo una cuestión de justicia y de equidad, ya que propone una educación de calidad para todas las personas sin distinción de condición física, mental, ni social. La educación inclusiva se concibe como un derecho humano con sentido tanto educativo como social, al tiempo que rechaza que a los sistemas educativos tengan derecho solo *cierto tipo de niñez*. La educación inclusiva promueve hacer efectivo para todas las personas el derecho a una educación de calidad, entendiendo que el derecho a la educación va mucho más allá del acceso. Educar en y para los derechos humanos implica lograr la participación plena de todas las personas en todas las esferas de la vida.

La UNESCO⁴ (2008) define la educación inclusiva como un proceso orientado a responder a la diversidad de los estudiantes, incrementando su participación y reduciendo la exclusión en y desde la educación. Así, la educación inclusiva está relacionada con el acceso, la permanencia, la participación y los logros de todos los estudiantes (Blanco, R. 2009, p. 88). Este enfoque de la educación inclusiva se fundamenta en la valoración de la diversidad como elemento enriquecedor de los procesos enseñanza-aprendizaje. Reconoce que la diversidad es un elemento característico de la humanidad y que las diferencias no constituyen excepciones. Para Cynthia Duk⁵ la escuela no puede obviar esas diferencias y actuar como si todas las personas aprendieran de la misma forma y bajo las mismas condiciones. Para ella, la educación debe desarrollar nuevas formas de enseñanza que tengan en cuenta y respondan a esa diversidad de características y necesidades.⁶

Para atender la condición de sobreedad escolar, en varios países latinoamericanos se han desarrollado interesantes experiencias educativas que han logrado producir cambios ostensibles en parte del sistema educativo como tal, por lo que podrían valorarse como una *oportunidad* de renovación del sistema. Esta forma de ver las cosas, de interpretar de manera positiva una situación tenida como problemática, es lo que se propone en este trabajo como *visión* alternativa de la sobreedad.

Existe la llamada *escolarización acelerada*, una opción para la sobreedad que se ha estado realizando en Brasil con mucho éxito desde el año 1996. *Las clases de aceleración ofrecen condiciones para que los alumnos avancen en el trayecto escolar, contrarrestando el cuadro*

⁴ UNESCO, por sus siglas en inglés, es la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

⁵ Cynthia Duk, educadora chilena, Directora de la Escuela de Educación Diferencial y del Magister en Educación Inclusiva de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Central de Chile.

⁶ http://www.lausina.org/datosdeinteres/articulos/doc/el_enfoque_de_la_educacion.pdf

de repetición y ausentismo en las escuelas y propiciando que la enseñanza cumpla su función social atendiendo a las necesidades de aprendizaje de todos sus alumnos (Governo do Estado de Sao Paulo, 1998, p.3, traducción libre).

La propuesta pedagógica de las *clases de aceleración* parte de los saberes de los propios alumnos y alumnas y establece puntos de llegada factibles de ser alcanzados y que posibiliten continuar con el trabajo. Se identifica lo que es fundamental que se desarrolle, en términos de conceptos, habilidades, operaciones de pensamiento, hábitos y valores. Las estrategias son heterogéneas, acomodadas a las diversas trayectorias de vida y escolaridad de los sujetos, pero en todos los casos enfatizando sus sentimientos de seguridad y autoestima.

Otra experiencia la aporta el Programa Plan Social desarrollado en la Provincia de Buenos Aires desde el año 1996 por el Ministerio de Educación de Argentina. Este programa es una iniciativa a cargo de la famosa educadora Berta Braslavsky⁷, quien trabaja con la modalidad de multigrado; vagones de trenes en desuso han sido transformados en *aulas-recurso* en las que se recibe tanto a los estudiantes en sobreedad como a aquellos con otras condiciones de dificultades. En esas aulas, además del uso de los materiales escritos y manipulables, se promueven estrategias para desarrollar el trabajo autónomo y cooperativo, al tiempo de estimular la autoconfianza. Los y las estudiantes pasan una parte del día en estas aulas-recurso y luego retornan a sus aulas regulares (Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. República de Argentina, 1996).

En el caso de México, dado que la educación básica termina en el sexto curso, la sobreedad escolar se trabaja para jóvenes desde los quince años de edad con una modalidad de educación a distancia que corresponde al nivel de educación media. El programa está definido para *jóvenes con rezago escolar* (Andújar, C., 2000).

La Secretaría de Educación Pública de México no admite que hay sobreedad en la educación básica o primaria; pero la existencia de este programa en el nivel medio, revela que hay una población de niños y niñas que se encuentra fuera del sistema, bien por haber sido excluida o por no haber ingresado a tiempo.

⁷ Berta Perelstein de Braslavsky fue una pedagoga y consultora internacional en enseñanza nacida en la Argentina, considerada por muchos como *la maestra de los maestros*. Obtuvo la medalla de honor en la Escuela Normal No. 7 y recibió el diploma de honor de la Universidad de Buenos Aires, otorgándole el título de Profesora de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras. También recibió el Premio Interamericano *Andrés Bello* de la Organización de Estados Americanos, y el Premio Golda Meir de la Universidad Hebrea de Jerusalén, entre muchos otros reconocimientos por su trabajo y compromiso con la educación. Fue la madre de Cecilia Braslavsky, otra destacada educadora argentina.

En República Dominicana, la Secretaría de Estado de Educación llevó a cabo en los años 1998 a 2000 el programa de *escuelas inclusivas*, el cual se inició como experiencia piloto en cinco centros educativos de la capital, ejecutado por la Dirección General del Nivel Básico y el Departamento de Educación Especial.

Este programa sirvió para diagnosticar varias necesidades del sistema educativo, importantes de cubrir para garantizar el derecho a la educación de todos y todas. Entre otras insuficiencias mostró la falta de un programa generalizado de atención a los estudiantes en sobreedad (Hernández Mella, R., 2004).

En los centros en los cuales se trabajó, el programa incluyó capacitación y apoyo continuo a las maestras y maestros, a los directores y a la propia comunidad, motivando a que la experiencia educativa fuera verdaderamente significativa para todos los niños y las niñas asistentes a la escuela, incluyendo aquéllos con necesidades especiales que ameritasen una mayor flexibilidad curricular y evaluativa, y mayor apoyo pedagógico.

II. Justificación y Objetivos

1. Justificación

Este trabajo se propone construir un marco conceptual desde la Psicología Social, que permita comprender las condiciones psicosociales que producen la situación de sobreedad escolar. Su ámbito de acción reflexiva es la escuela pública dominicana y se enfoca la atención hacia el Nivel Básico o primario de escolaridad. La pretensión es definir un espacio de pensamiento y acción consecuente, que permita elaborar pautas para un modelo pedagógico significativo que pueda ser utilizado en la experiencia educativa dominicana y, a partir de ella, en cualquiera otra con similitudes en sus condiciones y necesidades.

Partiendo de la educación como derecho universal, se pretende conceptualizar la sobreedad escolar como una *oportunidad* de experiencia educativa positiva y significativa para toda persona. El planteamiento esencial consiste en que la escuela dominicana requiere democratizarse y, al aceptar a toda persona como estudiante en sus aulas, necesita flexibilizar su propuesta pedagógica, considerando las necesidades que presentan y las diferentes situaciones de los y las estudiantes.

Se propone que la escuela dominicana se convierta en una Escuela Inclusiva que acepte a toda persona y atienda sus diferentes necesidades, por oposición a la práctica social existente de exclusión de poblaciones con diferencias, como ocurre con la de sobreedad escolar. La educación en una Escuela Inclusiva no se propone solo enseñar, sino promover el desarrollo de las capacidades a través de acciones significativas para quienes aprenden. La educación inclusiva tiene que ser necesariamente flexible, pues se trata de atender la diversidad que nos conforma como personas, como los seres humanos que somos.

Si en los y las estudiantes en sobreedad existe un deseo de educarse es porque le estarían confiriendo a la escuela y a la educación un poder capaz de transformar sus vidas. En el Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE, 2008) realizado por la

UNESCO en varios países latinoamericanos, Dinorah de Lima Jiménez⁸ (2011) refiere que República Dominicana es uno de los pocos en los que los y las *estudiantes perciben la escuela como un espacio positivo que contribuye con su crecimiento personal* (p. 8).

La conceptualización de la sobreedad escolar como oportunidad vendría a sustituir la asunción que se tiene de ella como problema y que lleva a que se niegue a este segmento de la población la admisión en la escuela. En su lugar, se generaría una visión *positiva* de la sobreedad, un cambio de actitud que promovería la aceptación como valor necesario para la convivencia y el ejercicio de la ciudadanía.

Un cambio de actitud y el consecuente desarrollo de valores solidarios se logran a través de involucrar en actividades que interpelen la imaginación y los afectos una comunidad de pares en la que todos y todas se sientan parte de un proyecto común y valorados en la experiencia educativa. Enfatizamos lo de la imaginación porque permite reconectarse con las capacidades creativas del pensamiento, y la parte de los afectos porque se hace necesario reconstruir vínculos. Con estos se logra recomponer la *autovalía* o autoestima positiva de las personas.

Tal y como lo expone el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIEP)⁹, con Sede Regional en Buenos Aires, al referirse a la escuela como *ese lugar donde los (niños/as) y jóvenes de sectores populares tienen la posibilidad de reparar los vínculos primarios dañados, donde tienen la posibilidad de construir nuevos modos de socialidad basados en la solidaridad y la comprensión* (2002, p.47).

Asimismo, como *el espacio que podría...configurarse como una instancia de reafirmación de la autovalía que los posesiona mejor a la hora de insertarse en otros ámbitos sociales, como lo es el trabajo. Y esto último es tan importante como la*

⁸ Dinorah de Lima Jiménez es investigadora educativa del Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa (IDEICE) del Ministerio de Educación de República Dominicana (MINERD), en donde también ocupó el cargo de Vice-Ministra de Asuntos Técnico-docentes. En los diecisiete años que vivió en la ciudad de México se desempeñó como investigadora de la educación en el Centro de Investigaciones de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional de México, así como en la Dirección General de Educación Indígena y la Universidad Pedagógica Nacional, donde también fue docente, estas dos últimas instituciones pertenecientes a la Secretaría de Educación Pública de México, de la cual la Lic. De Lima Jiménez fue Asesora de Educación Básica.

⁹ IIEP, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. Sede regional, Buenos Aires, Argentina. Sede central: *International Institute for Educational Planning (IIEP)*, París, Francia. Es un centro de formación e investigación de alto nivel en planeamiento de la educación. Fue creado por la UNESCO, en París, en 1963 y su financiamiento es asegurado principalmente por una subvención de la UNESCO, las contribuciones voluntarias de los Estados Miembros y los recursos que obtiene mediante contratos. El IIEP contribuye al desarrollo de la educación en todo el mundo.

apropiación de los saberes y habilidades necesarios para esta integración (IIPE-Buenos Aires, 2002, p. 47).

La sobreedad escolar consiste en tener mayor edad de la requerida en el grado al que asiste o aspira asistir el o la estudiante. En República Dominicana la Ley General de Educación 66/97 define la sobreedad cuando un o una estudiante tiene dos o más años por encima de la edad requerida en cada grado. ¿Cómo se produce la sobreedad escolar? ¿Qué implicaciones tiene para el sistema educativo?

Tradicionalmente, la escuela se descarga de responsabilidad ante el fenómeno de la sobreedad, asumiendo que son los propios infantes y jóvenes quienes fracasan, y explican el fracaso como *debido a dificultades de aprendizaje o de conducta*. Sin embargo, *desde una perspectiva psicosocial crítica* se sostiene que es la falta de responsabilidad de la escuela como institución, unido ello a las precarias condiciones de vida y trabajo de su profesorado, lo que impulsa a que escuela y docente hagan poco para acomodar sus acciones pedagógicas a las necesidades de esta población que, por lo general, termina desertando.

Esta explicación recibe apoyo de un planteamiento analítico extraído del informe IIPE-Buenos Aires (2002) realizado en el marco de programas compensatorios ejecutados en la década de los 90 en siete países latinoamericanos: *...como la escuela en su conjunto tiende a desentenderse de este fenómeno como un producto también escolar y a centrar sus análisis en los límites que imponen los factores exógenos... la acción educativa encontraba pronto su techo y el fracaso escolar se constituía en una situación inevitable sobre la cual la escuela no podía operar* (p. 29).

Desde los aportes de la Psicología Social se reconoce que la sobreedad escolar es un fenómeno complejo que se muestra como una evidencia de la marginación que produce la pobreza, a la vez que también revela la poca conciencia de las familias sobre la importancia de la escolarización temprana y resalta la poca capacidad del sistema educativo para reconocer que reproduce actitudes y prácticas excluyentes de la sociedad.

En un estudio acerca de los niños, niñas y adolescentes fuera del sistema educativo en República Dominicana se establece que la relación entre la pobreza y la inasistencia a la escuela es *compleja*, ya que no se trata sólo de carencia de recursos, sino que incluye otros elementos, como la falta de valoración de la escuela en una perspectiva de largo

plazo o una relación de parentesco menos cercana con el jefe de hogar (nieto o hijastra), de acuerdo con Rolando M. Guzmán¹⁰ y Consuelo Cruz¹¹ (2009).

La pobreza no sobre-determina la realidad escolar sino que es en el hacer de cada colectividad donde aparecen los sentidos que definen si la frontera social de la pobreza se constituye como frontera educativa donde se pone en juego la apertura de la escuela al entorno o su cerrazón a modo de fortín para defenderse de la 'peligrosidad del afuera', se declara en el informe del IIPE-Buenos Aires (2002, p. 46).

La escuela es una institución social que tiene como finalidad proveer de experiencias que la vida cotidiana no ofrece, y esto es tanto más importante, cuanto menos ingresos tenga la familia y cuando es la experiencia que toca vivir a los sectores más pobres de la sociedad. En el informe del IIPE-Buenos Aires (2002) se plantea que el acceso a la escuela constituye una oportunidad para los sectores desfavorecidos. La institución educativa aporta lo que se denomina como *plus de sentido* y se refiere a *los nuevos horizontes que habilita para esos grupos sociales... en qué medida la escuela puede habilitar nuevos modos de pensar en el mundo* (p. 30).

En todas las declaraciones internacionales realizadas por los países del mundo, recibir una educación de calidad se considera como un derecho inalienable. En el Nivel Básico¹², la

¹⁰Rolando M. Guzmán, Ph.D. Economista dominicano, es actualmente Rector del Instituto Tecnológico de Santo Domingo (INTEC) desde septiembre de 2011. Su trayectoria laboral abarca la administración pública en República Dominicana, gerencia privada, docencia, consultoría e investigación económica y social. Una parte esencial de sus contribuciones se ha dirigido al análisis del sector educativo dominicano y sus vínculos con el desarrollo económico, la competitividad internacional y la dinámica del mercado laboral. Autor y co-autor de más de una decena de libros, sus trabajos se extienden a los temas de políticas macroeconómicas, innovación tecnológica y distribución del ingreso. Posee un Doctorado en Economía y un Master en Matemáticas Puras por la Universidad de Illinois en Urbana-Champaign. Tiene también una Maestría en Economía Cuantitativa en la Universidad Federal do Rio Grande do Sul (Porto Alegre–Brasil) y la Fundação Getúlio Vargas (Rio de Janeiro–Brasil). Estudió Economía en la Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD).

¹¹Consuelo Cruz Almánzar, economista dominicana, es encargada de Programas y Proyectos del Centro de Estudios del Género del Instituto Tecnológico de Santo Domingo (INTEC) desde enero del 2012. Su trayectoria laboral abarca organismos de cooperación y de administración pública en República Dominicana, organizaciones de la sociedad civil, consultoría e investigaciones económica y social utilizando el enfoque de género. Sus aportes se han focalizado en mercado laboral y sus vínculos con el sector educativo y el ejercicio de derechos; y diferentes esferas del desarrollo humano. Posee un Master en Género y Desarrollo del INTEC, post grado en Gerencia Social de Proyectos del Instituto de Desarrollo Social del BID y en Economía Agroalimentaria del CEFAS en Italia. Estudió Economía en la Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD).

escuela prepara al estudiante para desempeñar su papel como ente social productivo y es clave para el desarrollo del auto-aprendizaje y la socialización (Delors, J. 1996).

Desde el punto de vista legal, la Convención de los Derechos de los Niños establece como deber del estado *implementar la enseñanza primaria obligatoria y gratuita para todos*. En República Dominicana, la Ley General de Educación 66-97 señala en su artículo 35 que *el Nivel Básico es la etapa del proceso educativo considerado como el mínimo de educación a que tiene derecho todo habitante del país* (Secretaría de Estado de Educación, 1997).

El derecho a la universalización de la enseñanza básica también está estipulado en la Ley 136-03 que crea el Código para la Protección de los Niños, Niñas y Adolescentes, en su Capítulo IV, artículo 98, en el cual se señala que: *es deber del Estado asegurar a los niños, niñas y adolescentes: Enseñanza primaria obligatoria y gratuita, incluso para aquellos/as que hayan sobrepasado la edad adecuada*. Esto último es importante, pues confirma la obligación del *estado* de atender los niños y las niñas en condición de sobreedad escolar (Ley 136-03, 1998).

Una de las metas asumidas por el país en los Objetivos del Milenio estipula que para el 2015 todos los niños y las niñas de quince años o más habrán completado nueve años de educación básica *de calidad*. Para el logro de dicho objetivo, el Ministerio de Educación se ha propuesto que todos los niños y las niñas de cinco años tengan acceso a la educación, así como *reducir* los niveles de repetición, abandono y sobreedad escolar (SEE-OCI¹³, 2005).

Por lo expuesto, el hecho de que haya estudiantes en situación de sobreedad en las escuelas se interpreta que pone en riesgo el objetivo indicado más arriba y determina que se considere a dichas escuelas como *poco efectivas*. De ahí que, en respuesta, una manera común de la escuela eliminar el *problema de la sobreedad* ha sido negar la inscripción al alumno con esta condición, privándolo de una importante prerrogativa. Dicho de otra

¹² El Nivel Básico es el segundo estamento de la estructura escolar establecida por el Ministerio de Educación de República Dominicana y corresponde a la educación primaria. En este país, consta de ocho cursos, iniciando con los niños y las niñas de seis años en el primero de ellos.

¹³ SEE, Secretaría de Estado de Educación, y OCI, Oficina de Cooperación Internacional, ambos pertenecientes a República Dominicana.

manera, una visión negativa de la condición de sobreedad escolar produce exclusión de niños y jóvenes de la experiencia educativa.

En defensa de sus derechos, cabe preguntarse cuáles aportes pueden hacerse a la educación para contribuir a la superación de esta práctica de marginación hacia la población en situación de sobreedad, encontrando en la Psicología Social un sustento teórico, cuando es asumida críticamente, para reflexionar acerca del fenómeno. Para Ovejero Bernal (1998) todos los problemas educativos son esencialmente psicosociales, por lo que considera que los aportes de la Psicología Social son absolutamente necesarios para solucionarlos.

Nuestro trabajo de tesis doctoral *Aportes de la Psicología Social al análisis de la condición de sobreedad en la educación: de la exclusión a la oportunidad* provee la sistematización de una experiencia de intervención realizada durante tres años en ochenta y siete centros educativos dominicanos, reconceptualizada desde los aportes de la Psicología Social, para otorgar un nuevo sentido a la situación social de sobreedad. Un significado fundamentado en un análisis crítico de las condicionantes económicas y socioculturales de la sobreedad y en una deliberación ética acerca de las implicaciones de dicha exclusión, de manera que con una conciencia más crítica desarrollada, posibilitar un compromiso firme con una educación que incluye y atiende las necesidades de toda persona.

2. Objetivos

a. Objetivo general

El objetivo general radica en construir un marco conceptual sobre la psicología social aplicada a la educación que aporte a la construcción de un modelo educativo inclusivo donde la sobreedad escolar se asuma como oportunidad para hacer significativos los procesos de enseñanza-aprendizaje.

b. Objetivos específicos

Entre los objetivos específicos se destaca la necesidad de identificar los aportes conceptuales de la psicología social latinoamericana y comunitaria que permitan

comprender las relaciones psicosociales, culturales y económicas que determinan la condición de sobreedad escolar en la educación básica.

Otro objetivo específico se refiere a la construcción de una conceptualización positiva sobre la situación de sobreedad escolar, desde una perspectiva de derechos humanos y atención a la diversidad.

El tercero subraya la identificación de las contribuciones teóricas de diferentes modelos de educación *crítica* que permitan desvelar los controles ideológicos del *estado* y el *capital* que impiden una educación emancipadora.

Por último, se determinan elementos clave para la organización de una experiencia piloto de educación básica inclusiva que incorpore la condición de sobreedad escolar como una oportunidad.

Primera Parte: Marco Teórico

Con respecto al Marco Teórico se contemplan dos perspectivas fundamentales, a saber, relacionadas con la Psicología Social y las ciencias de la Educación, alrededor de las cuales se construye una reflexión teórica acerca de la condición de sobreedad escolar que, además, anima la elaboración de una propuesta educativa transformadora. Estos ejes se desglosan en cinco grandes temas que surgen de asumir una postura *crítica*, tanto epistémica como educativa; así como de llevar la reflexión desde las explicaciones teóricas más generales, hasta la descripción de experiencias específicas de atención a la sobreedad escolar en países del mundo y en República Dominicana.

Los cinco grandes temas son los siguientes; En primer lugar hay que mencionar el relacionado con la *Psicología Social y Sociedad*, el cual se aborda inicialmente con una reflexión crítica de la Psicología Social de orientación psicológica, para situarse posteriormente dentro de una psicología social más sociológica y crítica, tal y como lo reivindica Ovejero Bernal (1996) y finalmente, se ofrecerán especificaciones acerca de una *Psicología Social Latinoamericana* que se compromete con las problemáticas de la realidad social.

El segundo tema es *Educación y Sociedad*, que asume la educación como derecho humano y contiene planteamientos de autores emblemáticos dentro del movimiento de educación crítica.

El tercer tema se centra en la *Psicología Social de la Educación*, que se califica como el corazón del trabajo porque representa el intersticio entre sus dos grandes ejes, explicando la compleja relación que ha resultado entre ambas disciplinas y presentando algunas líneas de acción de importancia para la sobreedad escolar.

El cuarto tema trata de *La Sobreedad Escolar*, que aborda conceptualmente la condición de sobreedad, explica los fundamentos del movimiento socioeducativo de Atención a la Diversidad y su derivación en Escuelas Inclusivas, presenta de forma resumida experiencias de atención a la sobreedad escolar en el contexto mundial y latinoamericano, y termina con una exposición descriptiva del contexto general y el panorama educativo particular de República Dominicana.

El quinto tema general corresponde al de la *Psicología Social de la Educación: sus contribuciones al análisis de la sobreedad escolar*, donde se aplican todos los aportes teóricos trabajados en los dos grandes ejes, de Psicología Social y Educación, para la comprensión crítica de la condición de sobreedad escolar.

I. Psicología Social y Sociedad

El trabajo *Aportes de la Psicología Social al análisis de la condición de sobreedad en la educación: de la exclusión a la oportunidad* pretende lograr un cambio de visión hacia la condición de sobreedad escolar, así como un cambio de actitud hacia este sector de la población dominicana que resulta marginado y finalmente excluido del sistema educativo.

El logro de los cambios propuestos amerita reflexionar de manera crítica en torno a la responsabilidad de la escuela, y del sistema educativo en general, en la producción de la sobreedad escolar y entendemos que, para conseguirlo, los aportes de una teoría psicosocial comprometida con procesos de transformación que tiendan a la *vida buena* resultan determinantes; sobre todo pensada desde las especificidades de la realidad latinoamericana.

¿Qué sería educar y cómo se realizaría una educación que incluyera a toda persona, en especial la población de estudiantes en sobreedad escolar, explicada desde una Psicología Social Crítica? Ovejero Bernal (1998) considera que los problemas educativos son esencialmente psicosociales, de manera que se aporta a su solución desde la teorización y aplicación llevadas a cabo con las herramientas proporcionadas por la Psicología Social. Asimismo, con respecto a la práctica de la Psicología Social ejercida sobre la educación, el experto formula el reclamo de que ésta debería ser más sociológica y más crítica.

La relación entre la explicación psicosocial y los procesos educativos no ha mostrado ser tan coherente como cabría esperarse y esto puede vincularse al cambio paradigmático acaecido dentro de la ciencia y de modo particular dentro de la Psicología Social, pues su quehacer ha mostrado la supremacía del enfoque positivista e individualista.

1. Una mirada crítica a la Psicología Social Psicológica

La psicología social comenzó a diferenciarse como una disciplina independiente en medio de las tensiones entre el subjetivismo y el objetivismo que se venían dando tanto en la

psicología como en la sociología. Cuando la concepción positivista de la ciencia termina imponiéndose, esto tuvo diferentes implicaciones para la psicología social psicológica y sociológica. En el primer caso, se hizo una interpretación *ortodoxa* de la tesis de la unidad de la ciencia y, siguiendo a la física o la química, la experimentación se impuso como método. En el segundo caso, fueron los métodos de investigación de la biología, de corte naturalista, los utilizados como referentes. (Álvaro, J. L. y Garrido, A. 2003)

Para Eduardo Crespo¹⁴ (1995) la Psicología Social surge como parte del *proyecto de modernidad*, por lo que posee las mismas características de éste, como son una fundamentación racional de la vida y una comprensión científica del mundo. *La historia de las ciencias sociales –y entre ellas la psicología social- va pareja al devenir de la confianza en la razón* (p.16). Las definiciones surgidas en este momento histórico Crespo (1995) las *sintetiza* apuntando que la Psicología Social era considerada como una subdisciplina de la psicología general y *experimental*, *cuya entidad viene dada por un tipo especial de situaciones estimulares, aquellas en que están presentes otros seres humanos* (p.20).

De gran influencia para la naciente psicología social fueron los postulados de Floyd Henry Allport, de orientación marcadamente conductista: *El objetivismo radical de Allport y la equiparación que estableció entre psicología social y psicología individual fue un paso decisivo hacia la orientación, definitivamente experimentalista, que tomaría la psicología social en la primera mitad del siglo XX.* (Álvaro, J. L. y Garrido, A. 2003, p.131)

En toda su historia, la psicología social ha mantenido y mantiene un espíritu pluralista *tanto teórico como epistemológico y metodológico.* (Álvaro, J. L. y Garrido, A. 2003, p.15) Esto quiere decir que persisten los enfoques psicológicos y sociológicos, así como las influencias de otras ciencias sociales y humanas y que éstos presentan orientaciones de diversas índoles: individualistas, *mentalistas*, estructuralistas y otras.

La orientación individualista ha abordado la problemática de la elaboración de conocimiento desde un enfoque centrado en las características de las personas sujetas a

¹⁴ Eduardo Crespo Suárez es catedrático de Psicología Social en la Universidad Complutense de Madrid. Co-director del grupo de investigación EGECO (Empleo, Género y Cohesión Social). Sus proyectos de investigación más recientes giran alrededor del significado del trabajo y la ciudadanía. Entre sus publicaciones tenemos: *Regulación del trabajo y el gobierno de la subjetividad: la psicologización política del trabajo*, *Trabajo, subjetividad y ciudadanía*, *El construccionismo y la cognición social: metáforas de la mente*.

estudio. En este trabajo se sostiene que este enfoque resulta limitado para abordar la compleja temática humana y sobre todo no permite comprender las interrelaciones causales que se dan entre los diferentes contextos (personal, social, económico...) que nos conforman como seres humanos.

Una cita de Ovejero Bernal (2000) alerta sobre las implicaciones políticas de esta orientación: *la psicología no puede aislarse del mundo en que está inserta, de tal forma que la psicología, durante todo este siglo (pasado), ha constituido un instrumento más del individualismo atroz de la sociedad capitalista* (p.1).

Para Íñiguez Rueda¹⁵ y Pallí Monguilot¹⁶ (2002), el *mainstream* de la ciencia psicológica ha sido de influencia estadounidense, metodológicamente cuantitativa y de tipo individual. *Los estudios sobre la producción de conocimiento científico insistían a menudo en estudiarlo en forma de trabajo individual, como si dicho conocimiento no fuera producido en y a través de una comunidad* (p. 15).

A continuación, presentamos algunas críticas formuladas a la orientación individualista de la psicología y que hacemos extensivas a la psicología social psicológica, cuyos cuerpos teóricos entendemos que son *ciegos* a las manipulaciones ejercidas por el *estado* y el *capital* y que conllevan la desvalorización que han sufrido colectivos humanos, como es el caso de la población en sobreedad escolar. Estas orientaciones de la psicología y la psicología social han contribuido a la marginación y exclusión de estas poblaciones al promover y difundir ciertos comportamientos como *normales* o *naturales*, así como determinados valores sociales como *los esperados*, los cuales pertenecen a la esfera de poder de las clases dominantes, de las que están excluidas las clases menos favorecidas social y económicamente (Hernández Mella, R. y Pacheco, B., 2009 b).

En primer lugar, detectamos la asunción de la conducta o lo meramente observable y controlable como el principal objeto de estudio de la psicología, a partir de una corriente de pensamiento positivista o empirista, de corte experimental. Se ha llegado a asumir *que los sujetos podían expresarse como una suma de exterioridades, manejándonos*

¹⁵Lupicinio Íñiguez Rueda pertenece al Departamento de Psicología de la Salud y Psicología Social de la Universidad Autónoma de Barcelona y ha sido profesor-investigador becario del Programa *Salvador de Madariaga* en el Centre for Science Studies, Department of Sociology, de Lancaster University (UK).

¹⁶Cristina Pallí Monguilot. Institut fur Soziologie (München) y beneficiaria de una beca de investigación de la Generalita de Catalunya.

equivocadamente con la concepción de que lo complejo se iguala a la suma de sus partes (Hernández Mella, R. 1991).

Continuamos criticando la pretensión de comprender al ser humano desde la noción de un sujeto universal y ahistórico, a partir del énfasis otorgado, en la práctica psicológica, a la estandarización y medición de los procesos mentales, quedando reducida y mecanizada la complejidad y diversidad de la experiencia humana.

Denunciamos la desvalorización de lo emocional e intuitivo en el ser humano, y junto con esto, la devaluación o *secundarización* de las capacidades artísticas y creativas del ser, privilegiando las aptitudes de pensamiento lógicas y racionales.

Finalmente, alertamos en contra de la depreciación de lo cotidiano y relacional como espacio de *con-vivencia* humana, espacio donde *es* y *está* lo psíquico y mental (Maturana, H., 1992) y espacio de construcción de conocimientos.

Desde diferentes perspectivas teóricas se ha planteado la crítica a este enfoque experimentalista y ambientalista-conductista en la psicología. La psicología dialéctica impulsada por Vygotsky (1979), ligada al enfoque histórico-cultural, así como el paradigma cognitivo piagetiano cuestionaron la creencia ingenua en un sujeto que reproduce el mundo exterior. Ambas perspectivas tuvieron como objeto de estudio los procesos mentales o de pensamiento, en vez de la *conducta observable* de corte reduccionista.

La perspectiva dialéctica vigotskiana enfatizaba el efecto determinante de la cultura sobre el pensamiento; en tanto que el paradigma cognitivo, sobre todo el de influencia piagetiana, se enfocó más en los aportes del pensamiento a la cultura. El pensamiento no es una copia del mundo real, ni la mente reacciona sin más a los *estímulos ambientales*. El ser humano no es *reproductor*, sino siempre un ente creativo; hasta en el proceso de memoria, los recuerdos se recrean en el pensamiento, llegando a producirse los falsos recuerdos.

Desde la filosofía y la sociología de la ciencia, se cuestionó la existencia de una realidad exterior independiente de la persona investigadora. La realidad se aprehende a través de las estructuras y procesos mentales; el mundo no penetra en un ser humano pasivo ante él. Esto quiere decir que el conocimiento es una construcción que se realiza con

mediaciones. Las teorías *científicas* son explicaciones de las personas investigadoras que traducen sus conocimientos del mundo.

Desde una perspectiva feminista, Berenice Pacheco¹⁷ (2008) argumenta en contra de la *objetividad* y siguiendo planteamientos de Kuhn dice que se *cuestiona la objetividad de las ciencias en general, incluyendo las ciencias naturales, en la medida que ninguna observación existe sin una teoría, y, dado que esas teorías responden a un paradigma que cambia, todo conocimiento es siempre histórico y responde a intereses determinados* (p.48).

Para la autora, el principio de objetividad no sólo ha desvalorizado las ciencias sociales frente a las llamadas *naturales*, sino que es revelador de la penetración de la cultura patriarcal.

En cuanto a la pretensión de las ciencias naturales, Pacheco sostiene que se desmitifica *ilustrando la manera en que todo conocimiento científico se produce desde ideologías y valores específicos y, por tanto, no puede nunca ser neutral, objetivo ni apolítico* (p.50).

En cuanto a la penetración patriarcal, Pacheco (2008) niega la neutralidad de la que presume una determinada concepción de la ciencia y el conocimiento: *la supuesta neutralidad que presume la ciencia, y la implícita definición misma de conocimiento como poder para el dominio, se ha constituido en un elemento clave para hacer del conocimiento científico un saber legitimador de las relaciones desiguales de poder entre los seres humanos, en la medida que niega las valoraciones e intereses de quienes realizan la práctica científica. La pretendida ‘verdad objetiva’, y la búsqueda ‘del método’ para acercarse a esa ‘verdad’ ha sido uno de los problemas fundamentales de la ciencia moderna* (p. 50-51).

La penetración patriarcal conlleva que haya una ausencia de mujeres psicólogas en las narraciones históricas de la disciplina, advierte Silvia García Dauder¹⁸ (2005), *mucho más*

¹⁷ Berenice Pacheco Salazar. Psicóloga, poeta y feminista dominicana, es investigadora y docente del Área de Ciencias Sociales y Humanidades del Instituto Tecnológico de Santo Domingo (INTEC) desde el año 2007. Sus áreas de producción científica se inscriben en la psicología cognoscitiva, psicología educativa, género, violencia, abuso infantil y derechos humanos. Entre sus publicaciones más recientes se encuentran las siguientes: *Vivir Feliz como Propuesta para un Quehacer Docente Imaginativo e Inclusivo* (2012), *La primera infancia y su contexto normativo en República Dominicana* (2011), *Estrategia para la Prevención y Reducción de la Explotación Laboral Infantil y las Peores Formas de Trabajo Infantil en República Dominicana* (2010), *Sobre vivencias: 4 casos de vida de violencia y su relación con el Sistema en Santo Domingo* (2009), *Dialogando con las brujas: aportes a la epistemología feminista* (2008).

¹⁸ Silvia García Dauder. Doctora en Psicología y profesora en la Universidad Rey Juan Carlos de Madrid.

cuando se constata que desde los comienzos de la institucionalización de la Psicología como ciencia, a finales del siglo XIX, y a pesar de las barreras y exclusiones de género, las mujeres estuvieron presentes, y no precisamente de forma invisible (p. 15). Esta exclusión ha originado el mito de una historia de la psicología *sin mujeres*.

Esta exclusión no ha de extrañar, habiendo explicado la orientación patriarcal sostenida dentro de una concepción tradicional de la ciencia; el *imaginario científico* se había construido en oposición al imaginario femenino, como bien explica García Dauder (2005): *rígido, riguroso, racional, objetivo, impersonal, competitivo y no emocional*". *Opuesto a emocional, relacional, sumiso, cuidadoso...que aporta lo femenino y que producía conflicto en el interior de una mujer decidida a convertirse en científica* (p.95).

Las mujeres que fueron pioneras en la profesión científica y en la psicología se adentraron en el ámbito masculino de lo público, transgrediendo los roles sexuales establecidos y como señala García Dauder (2005) muchas se tuvieron que enfrentar, además, a conflictos personales derivados del dilema *matrimonio versus carrera* (p. 93).

El paradigma fundante de la ciencia de la modernidad es la visión de la realidad y del ser humano que inauguran Descartes y Newton; y esto ocurrió, entre otros cambios, *gracias a la progresiva confianza en la razón como instrumento fiable de conocimiento verdadero y empírico*, explica Eduardo Crespo (1995). Descartes fue el propulsor más significativo de este cambio, que suponía *legitimar el pensamiento sobre bases diferentes a las de la interpretación de las leyes divinas*; pero como permanece el carácter *absoluto y estable* de la ley, Crespo sostiene que *del absolutismo religioso se ha pasado al absolutismo racionalista, en el que la razón se identifica con la lógica y ésta con la geometría* (p.30).

La separación entre *ciencia y espíritu*, sostenemos que ha fragmentado a la persona y desvalorizado parte de sus cualidades esenciales. Dentro de la corriente positivista imperante, se justifica como separación entre el conocimiento atribuido a *la razón* y el *otro* saber, el cual, al interno de un marco interpretativo fenomenológico, incluye todas las demás formas de saber humano, como son la perceptiva, la intuitiva, la imaginativa, la trascendente. De igual modo, producto de esta separación se ha creado una ilusión de una realidad *objetiva*, externa a la persona que observa; esto ha enfrentado a los seres humanos con la Naturaleza, al punto de no sentirnos responsables de ella y de depredarla.

Como lo plantea Crespo (1995), *la civilización moderna, en el campo de las ideas, nace, entre otras cosas, con la distinción entre naturaleza material y espiritual, entre*

*naturaleza y conciencia...Se instaura así, progresivamente, una física que expulsa a lo maravilloso del curso natural de las cosas*¹⁹ (p. 29).

En cuanto a Newton, junto a Galileo y Francis Bacon, constituye uno de los conformadores de la concepción moderna de *la ciencia*; la cual da mucha importancia a la prueba empírica vinculada a la prueba racional o deducciones matemáticas. Se puede decir que a Newton le debemos las explicaciones mecanicistas del mundo y de lo humano.

La crisis ocurrió cuando la hegemonía del discurso científico positivista, con sus explicaciones causales apoyadas en leyes y principios deterministas, comenzó a ser atacada desde varios frentes. Luis Weinstein²⁰ (2005) explica que cuando dentro de la propia física se habla de *quantum*, principio de incertidumbre, teoría de la relatividad, las bases mecanicistas del mundo se ven debilitadas (p. 321).

Con respecto a la investigación de orientación positivista y de corte experimental, que el proceso de como se lleva a cabo determina que solamente pocas personas puedan acceder a los resultados y que con las implicadas no se pueda desarrollar una toma de conciencia colectiva, Mario de Miguel Díaz²¹ (1993) sostiene que *la investigación se manifiesta así como una fuente de poder donde unos sujetos tienen en sus manos la información y la posibilidad de tomar decisiones sobre 'asuntos' que les afectan a otras personas con mayores derechos sobre ella* (p.93).

Para Maturana (1992), el problema relativo a la concepción acerca del conocimiento exige decidirse por uno, de dos caminos explicativos posibles, a saber, el de la *objetividad sin paréntesis* y el de la *objetividad entre paréntesis*. La primera ruta expositiva, de la objetividad sin paréntesis, a la que alude el biólogo y epistemólogo chileno, hace referencia a *entes independientes de nosotros, a verdades cuya validez es independiente de nosotros, porque no depende de lo que nosotros hacemos*. En cambio, la ruta alterna de la objetividad entre paréntesis Maturana (1992) la defiende y, refiriéndose a la categoría de *el observador*, postula su incapacidad de *poder distinguir entre ilusión y*

¹⁹ El resaltado no consta en el texto original.

²⁰ Luis Weinstein. Científico social chileno. Investigador de temáticas educativas, y de política y desarrollo social, además de tener amplia experiencia en trabajo social y comunitario, realizado en la defensa y promoción de los derechos humanos y en la generación de nuevos modos de hacer política desde *lo plenamente humano*.

²¹ Mario de Miguel Díaz. Universidad de Oviedo. Profesor. En los últimos años, ha formado parte de un grupo de trabajo que ha desarrollado proyectos de innovación educativa en la enseñanza superior.

percepción...me doy cuenta de que no puedo pretender que tengo la capacidad de hacer referencia a una realidad independiente de mí, y que me hago cargo de ello en el intento de entender lo que pasa con los fenómenos del conocimiento... (p. 40 y 43).

Por su parte, los discursos postmodernos también han puesto en cuestionamiento los principios de *objetividad* y *verdad* propios del pensamiento científico moderno. Como resultado de este cuestionamiento, se ponen en tela de juicio todos los supuestos que guiaron la investigación ejecutada en el último siglo. Surge la necesidad de adecuar el método al objeto de estudio, privilegiando el problema de investigación frente a la herramienta a utilizar para conocerlo.

En torno a este punto, acerca de ciertas características generales distintivas de las corrientes posmodernas y las consecuencias susceptibles de ejercer un efecto transformador sobre la psicología, Ovejero Bernal (2000) establece que *el posmodernismo consigue pulverizar algunos de los fundamentos más básicos sobre los que descansa la psicología tradicional...y en su afán por 'des-fundamentar' todos los relatos...es radicalmente crítico... (y) esa crítica posmoderna puede convertirse en un poderosísimo instrumento al servicio de la psicología social crítica radical y emancipadora (p.1).*

Nosotros defendemos y apoyamos que la ciencia psicológica se comprometa con una realización emancipadora, tanto teórica como práctica, si es que cabe formular tal distinción, pues de lo que se trata es de originar un quehacer que se precie responsable de transformaciones sociales, como es lícito esperar de una psicología *crítica*.

En tal sentido, a continuación introduciremos postulados del psicólogo social Ignacio Martín-Baró ²², cuya teorización la asumimos dentro de un marco referencial comprometido con la liberación de los grupos oprimidos por el sistema de relaciones

²² Ignacio Martín-Baró fue un psicólogo y sacerdote jesuita español que dedicó la mayor parte de su vida a la investigación de la difícil realidad social y política de un pequeño país latinoamericano, El Salvador, donde impartió clases en la Universidad Centroamericana *José Simeón Cañas*, de la cual fue responsable del departamento de Psicología y Educación y Vice-rector. Fundó un prestigioso instituto de opinión pública, el IUDOP. Luchó por los Derechos Humanos, la igualdad y la justicia en El Salvador. Fue seguidor de la Teología de la Liberación, padre de la Psicología Social de la Liberación y un referente obligado de la Psicología Social Latinoamericana, especialmente en Psicología Comunitaria y Psicología Política. Murió asesinado por un pelotón de la Fuerza Armada de El Salvador, el 16 de noviembre de 1989, junto a otros sacerdotes, en la residencia donde todos habitaban. El crimen es conocido como el de *los mártires de la UCA*.

sociales producido por el capitalismo. Siguiendo a Josefina Zaiter²³ (2004) y Maritza Montero²⁴ (1994 b.), entre otros autores, presentamos a Martín Baró como uno de los máximos exponentes de la Psicología Social Crítica desde Latinoamérica.

Martín-Baró (1986) hace una caracterización de la *ortodoxia* en el modelo dominante de la psicología, presentándola con las condiciones siguientes, a saber, positivista, individualista, hedonista, ahistórica, y con una visión homeostática de la vida que se consigue vivir en el marco de las relaciones.

Para el positivismo, el conocimiento debe limitarse a los datos positivos, a los hechos y a sus relaciones empíricamente verificables, descartando todo lo que pueda ser caracterizado como metafísica.

Por su parte, establecer como una condición la individualista, supone que el sujeto último de la psicología es el individuo, como entidad de sentido en sí misma.

Martín-Baró (1986) considera que de la ortodoxia en la psicología se extrae la condición de hedonista, la cual se define como el pretender que todo comportamiento tiene detrás una búsqueda de placer o satisfacción, impidiendo esto entender valores, como el comportamiento solidario.

El modelo psicológico dominante es evaluado como ahistoricista, por el experto científico social, en vista de que dicho modelo establece que la naturaleza humana es universal y, por tanto, *que no hay diferencias de fondo entre el estudiante del MIT y el campesino nicaragüense*.

²³ Josefina Zaiter nació en República Dominicana. Es doctora en Psicología Social, egresada de la Universidad Complutense de Madrid, en la cual se ha desempeñado como profesora invitada, impartiendo Psicología Social Latinoamericana. También ha sido profesora invitada de la Universidad de Guadalajara en México, en el programa de doctorado en Cooperación y Bienestar Social, en el marco del convenio Universidad de Oviedo-Universidad Autónoma de Santo Domingo. En República Dominicana, es profesora de la Escuela de Psicología de la Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD), miembro del equipo profesional del Centro Cultural Poveda y miembro del Comité Directivo de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Las grandes áreas de investigación a las cuales se ha dedicado son: la psicología social comunitaria, la construcción de la identidad nacional dominicana, desde la perspectiva psicosocial, y la intervención de la psicología social aplicada al área educativa.

²⁴ Maritza Montero, nacida en Venezuela, es reconocida por su labor en el área de la psicología comunitaria. Es licenciada y Magister en Psicología y Doctora en Sociología por la Escuela de Altos Estudios en Ciencias Sociales de la Universidad de París. Posee una extensa publicación, que inicia en la década de los años 70, en torno a la psicología social comunitaria y, dentro de ella, acerca de la metodología Investigación-Acción-Participativa. Recibió el Premio Interamericano De Psicología y el Premio Nacional de Ciencias, mención Ciencias Sociales, de Venezuela.

Se resalta la visión homeostática como última condición encontrada en la teoría hegemónica de la psicología, que se refiere al hecho de que propugna un estado de equilibrio, que lleva a considerar como negativo todo lo que es cambio y desequilibrio, ruptura, conflicto y crisis (p.292).

Martín-Baró (1986) habla del principio de la negatividad, que es característico de la dialéctica, y que el positivismo niega. El principio de la negatividad postula como realización *aquello que no existe pero que sería históricamente posible, si se dieran otras condiciones* (p.290). El positivismo, para el autor, ha conducido a una ideologización de la realidad, al terminar considerando como *natural* el orden existente (un campesino salvadoreño fatalista o un negro norteamericano menos inteligente). De ahí que haya personal educativo que considere que son las y los propios estudiantes pobres y en sobreedad quienes son desinteresados, torpes o indisciplinados, por lo que son responsables de su fracaso en la experiencia educativa.

El principio de la negatividad abre espacios para la acción transformadora, al permitir considerar que otra situación social es posible (realizable) para los menos favorecidos, como ocurre en el caso de la población en sobreedad escolar; el principio de la negatividad da lugar a la *esperanza* y sostiene posturas de compromiso ante la situación de exclusión vivida por ciertos grupos sociales, posturas que en este trabajo se entiende que son ineludibles al tratarse de la *región latinoamericana y caribeña*.

Zaiter (2005)²⁵ hace mención de un planteamiento del químico Prigogine atinente a esta discusión: *...se puede afirmar que lo posible es más rico que lo real y lo real es sólo una realización entre las muchas realizaciones posibles* (citado en Francisco Gutierrez, 2002, p.40).

2. Psicología Social Crítica y sociedad

Para Maritza Montero (1994 a), la crisis sufrida por la psicología en los años 70, surgida dentro de un contexto más amplio de crisis de las ciencias sociales y de crisis del paradigma de la ciencia de la modernidad, posibilitó el surgimiento de otro concepto y

²⁵En *Estado Actual de la Psicología Social Latinoamericana*, curso impartido en el Doctorado en Psicología Social: Una Perspectiva Interdisciplinar. Convenio Universidad Complutense de Madrid- UCM- y Universidad Autónoma de Santo Domingo-UASD.

otra forma de hacer ciencia en psicología y psicología social, tanto en Latinoamérica, como en Estados Unidos y Europa. Esta nueva forma de hacer ciencia psicológica mostró una condición más sensible a *lo social*.

A continuación se sintetizan los aportes de la autora, a manera de *postulados* para una psicología *crítica y comprometida*.

Primeramente, Montero (1994 a) aborda el carácter histórico de la psicología. Su objeto de estudio debe ubicarse en el devenir. Los fenómenos psicosociales se dan en realidades específicas, por tanto, teoría y método deben relacionarse con los cambios socioculturales. *Supone* la impredecibilidad de la conducta humana y el que no se aluda a la verdad.

Otra de las afirmaciones corresponde a la realidad social como una construcción cotidiana que debe ser entendida en una perspectiva dialéctica y tomar en cuenta la estructura económica y social, así como los efectos de ésta en la formación del ser social. La realidad social *supone* un carácter simbólico que permite la construcción subjetiva y al expresarse en la comunicación, permite la construcción intersubjetiva.

La experta científica social venezolana defiende que la Psicología *no* es una ciencia *objetiva*. Esto *significa* que el método debe apartarse de los cánones dictados por las ciencias naturales para ser generado en función de la realidad estudiada. Que no existe *neutralidad*. Que se reconoce la necesidad de producir métodos alternativos. Que se admite un nuevo rol para el psicólogo, como facilitador del cambio social, con una clara conciencia de los intereses históricos a los que sirve y un compromiso, que en América Latina se define con la liberación de las mayorías oprimidas y en Europa *se pronuncia por el punto de vista de la resistencia* (p.36).

Montero (1994 a) sostiene que una psicología crítica reconoce el carácter activo de los seres humanos, aludiendo a que poseen una autodeterminación relativa que los lleva a ser los agentes de cambios y transformaciones. En la realización de las investigaciones *supone* que quienes serán estudiados deben participar en la formulación de los objetivos y los modelos metodológicos y conocer sus resultados. La investigación psicosocial tiene *dos* sujetos, uno investigador externo y otro investigador-investigado interno.

Un postulado esencial es la necesidad de incluir en los estudios psicológicos el punto de vista de las personas oprimidas y no sólo el de la persona *promedio*. De aquí se *deriva*

que los resultados deban ser evaluados en función de sus efectos sobre la realidad. Que la investigación está mediada por significados contruidos culturalmente. Y que los estudios puedan rescatar y potenciar las virtudes de quienes son desfavorecidos.

La psicología crítica que propone la autora asume el conflicto como parte de la acción humana, de modo que el objeto de estudio no debe limitarse a los aspectos convergentes, sino incluir la perspectiva de la *resistencia*.

Adicionalmente, Montero (1994 a) postula la importancia en el estudio psicológico de la ideología, asumida en su carácter falseador, deformador, ocultador de la realidad. Mientras que, por otro lado, la autora reconoce el carácter generador de conocimiento del sentido común y, paralelamente, que las teorías de la psicología contienen datos contradictorios y conflictivos. El sentido común y la teoría psicológica tienen la misma estructura organizativa, afirma la especialista en psicología social comunitaria.

Por último, para Maritza Montero (1994 a), una psicología crítica, comprometida con la transformación social y emancipadora, alerta sobre el carácter engañoso de la percepción y rechaza la noción de *progreso* como elemento básico del paradigma, puesto que *esquematiza el futuro usando materiales y conceptos del presente, lo cual le da un carácter restrictivo* (p.39).

La persona que investigue asumiendo este *nuevo* paradigma de la ciencia, que se ubica dentro de una corriente de pensamiento no positivista, es una persona consciente de que existen niveles diferentes de la realidad o tantas realidades como las que se constituyen al interno de una compleja relación dialéctica entre quienes las viven junto al contexto del cual forman parte. En la experiencia de investigación, esta concepción epistemológica se evidencia en el carácter participativo que asumen todos los sujetos involucrados, desde la propia definición del objeto que cada vez se estudie. Por tanto, en el proceso, todos los participantes se van transformando, a la vez que comprometiéndose con el desarrollo del conocimiento.

La significación que aporta una Psicología Social Crítica en la comprensión y transformación de los sujetos y grupos sociales, José Luis Sangrador²⁶ (2001) la establece

²⁶ José Luis Sangrador es Licenciado en Filosofía y Letras (sección de Psicología) por la Universidad Complutense de Madrid. En 1979 obtuvo el Grado de Doctor con la calificación de Sobresaliente cum laude. Ha sido profesor adjunto de Psicología Social en la Facultad de Psicología de la Universidad

aludiendo al *compromiso* como *uso social del conocimiento* (p.102). Además, proponiendo una Psicología Social *abierta, plural y emancipadora* (p.101). En este sentido, Sangrador (2001) postula ideas coincidentes con las afirmaciones expuestas por Ignacio Martín-Baró, de cara a la realidad social salvadoreña.

Martín-Baró (1986) propugna por una reorientación, teórica y práctica, de la psicología que le permita a esta última realizar aportes significativos a la historia de los pueblos latinoamericanos y a sus profesionales contribuir al desarrollo social de sus países, *pero replanteárnoslo desde la vida de nuestros propios pueblos, desde sus sufrimientos, sus aspiraciones y sus luchas* (p.295).

Aplicada a la comprensión de la condición de sobreedad escolar, esa reconceptualización psicosocial y trabajo comprometido, conlleva *situarse* dentro del contexto económico del libre mercado, al interno de las relaciones sociales de exclusión que sufren sus integrantes, adentrarse en las minusvalías que se ven forzados a sentir...para desde allí levantar las reivindicaciones al interior mismo de la experiencia educativa.

Tanto la Psicología como la Psicología Social mantienen en la actualidad orientaciones teóricas con enfoques diversos, de corte individualista como también de corte social-crítico. Crespo (1995) plantea que resulta *más productivo intelectualmente abandonar dicotomías...y considerar la psicología social como un territorio plural tanto desde el punto de vista teórico como metodológico* (p.200).

Al decir de Sangrador (2001), la Psicología Social constituye hoy una *realidad multiparadigmática* y tal situación es enriquecedora, además de inevitable, ante la riqueza y multiplicidad de perspectivas y dimensiones que se dan en el comportamiento social (p.116). Para el autor, es válido considerar que en Psicología Social los cambios paradigmáticos no suponen el abandono de un paradigma por otro, de modo que distintos enfoques conviven de alguna manera, pero para nosotros, el situarse en un determinado paradigma conlleva asumir el rechazo de otros, debido a los compromisos epistémicos y políticos de los que hay que hacerse cargo, si se trata de actuar con un sentido de responsabilidad social dirigido hacia las poblaciones mayoritarias que se encuentran en desventaja económica y excluidas del *estado de bienestar*.

A continuación, se presentan explicaciones acerca de *la sociedad* abordadas desde una perspectiva crítica de la Psicología Social con una orientación marcadamente sociológica, que condiciona la concepción y producción de conocimiento y apunta hacia una *toma de partido* necesaria para desvelar las relaciones de poder que originan la marginación de grupos humanos, como es el caso de los y las estudiantes en sobreedad escolar.

Inicialmente se hace hincapié en la *construcción social de la realidad* como punto de partida para abordar la Psicología Social como *ciencia intersticial* e interdisciplinar, inquiriendo sobre su objeto, su método y su compromiso transformador y enunciando diferentes crisis paradigmáticas acaecidas en las décadas 60 y 70, a partir de las explicaciones formuladas desde la sociología del conocimiento por los autores Berger²⁷ y Luckman,²⁸.

Se aborda, posteriormente y de manera muy breve, la crisis social-epistémica que transformó el quehacer dentro de las ciencias, en el punto sobre *ciencia e ideología*, el cual se elabora siguiendo las formulaciones de autores como Habermas²⁹, Maturana, Fals Borda³⁰, pero, sobre todo, desde las posiciones teóricas de Íñiguez Rueda y Palli Monguilod (2002). La idea central defendida por estos últimos autores es que en las

²⁷ Peter Ludwig Berger nació en Viena y emigró a los Estados Unidos poco después de la Segunda Guerra Mundial. Ha sido Director, ahora investigador senior, del Instituto de Cultura, Religión y Asuntos Mundiales de la Universidad de Boston. Es muy conocido, sobre todo, por su obra "La construcción social de la realidad: un tratado en la sociología del conocimiento" (Nueva York, 1966) escrita junto a Thomas Luckmann. Ha recibido títulos honorarios por varias universidades como Loyola University, Universidad de Notre Dame, Universidad de Ginebra, Universidad de Munich, Universidad de Sofía, Universidad Renmin de China. http://es.wikipedia.org/wiki/Peter_L._Berger

²⁸ Thomas Luckmann nació en Eslovenia. De padre austríaco y madre eslovena, creció en un ambiente bilingüe. Después de la segunda Guerra Mundial, la familia emigró a Austria. Luckmann estudió sociología en la Universidad de Viena y la Universidad de Innsbruck. Se trasladó después a Estados Unidos, en donde estudió en la Nueva Escuela para la Investigación Social, en Nueva York. Ha trabajado como profesor de sociología en la Universidad de Konstanz en Alemania. Sus trabajos los ha desarrollado desde la teoría que acuñara, del constructivismo social, siendo el libro más conocido el que escribió junto a Peter L. Berger, *La construcción social de la realidad*. Igualmente, es conocida su obra *Estructuras del mundo de la vida*, escrita junto a Alfred Schutz. Luckmann tiene doctorados honorarios de las universidades de Linköping y Liubiana.

²⁹ Jürgen Habermas es un filósofo y sociólogo alemán conocido sobre todo por sus trabajos en filosofía práctica (ética, filosofía política y del derecho). Habermas es el miembro más eminente de la segunda generación de la Escuela de Frankfurt y uno de los exponentes de la Teoría Crítica desarrollada en el Instituto de Investigación Social. Entre sus aportaciones destacan la construcción teórica de la acción comunicativa y la democracia deliberativa. http://es.wikipedia.org/wiki/J%C3%BCrgen_Habermas

³⁰ Orlando Fals Borda es un investigador y sociólogo, que nació en Barranquilla, Colombia. Se constituyó en uno de los fundadores y representantes más destacado de la Investigación Acción Participativa (IAP). El recorrido fundamental de la obra de Fals Borda está dado en la conjunción de la indagación sociológica con el compromiso político en beneficio de los *sectores populares* (campesinos y proletariado agrícola en lo fundamental), en cuya *praxis* postula la *Investigación-Acción-Participativa*. http://es.wikipedia.org/wiki/Orlando_Fals_Borda

ciencias sociales se requiere una metodología capaz de dar significado a los sistemas sociales en su complejidad, sin excluir sus dimensiones ideológicas.

La vinculación entre *ciencia y valores* es el tercer punto, en el cual se defiende la relación indisoluble y deseable entre ambos, desde una perspectiva epistémica fenomenológico-crítica.

El cuarto y último punto reflexivo trata, de manera sucinta, la relación entre *ciencia, técnica y cultura* como requisito para una comprensión profunda del ser humano en su cotidianidad. Se critican las concepciones neoliberales acerca de la vinculación entre ciencia y técnica y nos terminamos cuestionando sobre la finalidad de dicha técnica en la conformación social, incluyendo en esta reflexión ética el poder liberador que posee la educación artística y la educación por el arte ante las presiones producidas dentro de la sociedad tecnológica de la información.

a. Construcción social de la realidad

Siguiendo a los autores Berger y Luckmann (1972), se impone admitir que la realidad remite a contextos sociales específicos y que la producción de conocimiento incluye *todo lo que una sociedad considera como 'conocimiento', sin detenerse en la validez o no validez de dicho 'conocimiento'...tratar de captar los procesos por los cuales se realiza....*Y esto es lo que dichos autores llamaron *la construcción social de la realidad* (p. 15).

La construcción social de la realidad es, según los autores mencionados, una tarea de la sociología del conocimiento. Estos definen la construcción social como una relación entre *el pensamiento humano y el contexto social en el que se origina*, privilegiando una explicación focalizada en el enfoque psicosociológico aplicado a la problemática del conocimiento de la realidad (Berger, P. y Luckmann, T., 1972, p. 17).

La tarea asociada a la consideración del conocimiento en una sociedad dada implica ocuparse del conocimiento del sentido común más que de las ideas. Si bien es preciso añadir que la responsabilidad de entregarse a la teorización recae en un grupo reducido de personas, *todos en la sociedad participan de su 'conocimiento', de una u otra manera* (Berger, P. y Luckmann, T. 1972, p. 30).

Como fundamento del quehacer de la sociología del conocimiento, Berger y Luckmann (1972) proponen recuperar la propuesta teórica de Herbert Mead, de la comunicación social basada en la interacción social y la relación existente entre sociedad e individuo, que ponen de relieve el carácter dual de la sociedad *en términos de facticidad objetiva (Durkheim) y significado subjetivo (Weber) lo que constituye su 'realidad sui generis'*. De este modo, se trata de rescatar una propuesta analítica de orientación plenamente psicosociológica (p.35).

Sangrador (2001) señala que más que cualquier otro campo científico, la Psicología Social es absolutamente dependiente de las circunstancias históricas. Por ello, éste, reutilizando una cita mencionada por Amalio Blanco (1998), recuerda que los mayores cambios que se han producido en el mundo occidental durante los últimos cinco siglos, supusieron una ruptura con las concepciones que prevalecieron en períodos anteriores. En ese sentido, se citan ejemplos relacionados con el fin de la autoridad como fuente del saber, la revolución industrial, la revolución francesa, etc. Estos argumentos abundan en la dirección de la defensa de una psicología social que emerge cuando la sociedad necesitó pensarse a sí misma.

La Psicología Social estudia cómo el contexto social afecta lo individual, pero cómo, a su vez, lo social es una construcción del individuo. Por tanto, sólo puede haber una psicología, una psicología social, pues no se puede pensar una psicología que no sea social. ¿Habría algún modo de hacer psicología que no sea social y vice-versa? *El individuo no puede ser separado de la sociedad de la que forma parte. Sociedad e individuo son dos conceptos inextricablemente unidos* (Ovejero Bernal, A., 2000, p. 9).

La Psicología Social como ciencia *intersticial* (Torregrosa Peris, J. R., 1984) aporta una mirada crítica sobre el objeto de estudio que hace posible un conocimiento profundo, al vincular aspectos socio-estructurales con los interindividuales e individuales, a la vez que da pie a que se tomen posiciones comprometidas ante las circunstancias sociales estudiadas. Sangrador (2001) sostiene que *más que insistir en la interacción (o en otro concepto) como objeto distintivo de la disciplina, resulta mantener que lo que la define es la adopción de una perspectiva peculiar, una actitud y un estilo particulares de instalarse frente a la realidad social* (p.110).

Crespo (1995) considera que *la psicología social es una práctica social que no es exterior a la realidad sobre la que se aplica y por ello, es un tipo de actividad permanentemente*

necesitada de autorreflexión como parte de su propio conocimiento (p.11). En este trabajo se plantea que la *mirada peculiar* que aporta una Psicología Social *crítica* sobre el objeto de estudio *recupera* la complejidad humana que la psicología individualista obvió, en aras de un cientificismo reduccionista.

La Psicología Social como ciencia interdisciplinar se ha visto influida, además de por la psicología y la sociología, por otras disciplinas como la antropología y la psiquiatría. La antropología ha aportado lo que José Ramón Torregrosa Peris ³¹ (1984) llama la *relativización de los contenidos culturales* (p.27), lo que ha contribuido a cuestionar las inferencias de corte universalista sobre determinadas formas de organización social.

Torregrosa Peris (1984) sostiene que pensadores como Horney, Fromm, Reich y Sullivan han aportado toda su *fecundación psicoanalítica* a varios campos de las ciencias sociales, apuntando, además, que la corriente de la antipsiquiatría es *claramente una psiquiatría psicosociológica* (p.27). Así, Fromm, junto a otros psicoanalistas, ha dado origen al movimiento psicológico denominado *psicología profunda*, entre quienes se encuentra C. G. Jung y sus seguidores como representantes emblemáticos (ver Stein, M., 2008) y con quienes se fundamenta el Encuentro Afectivo-Participativo (EAP), con su ciclo de talleres que forman parte de los procedimientos metodológicos utilizados en este trabajo.

La necesidad de una *ciencia interdisciplinar* o un enfoque integrado era reconocida por Kurt Lewin (1946/1992) desde mediados de los años cuarenta: *la psicología, la sociología, y la antropología cultural han empezado a darse cuenta que sin la ayuda de cada una de estas disciplinas no se podrá avanzar mucho...también la economía tendrá que ser incluida para comprender y manejar las relaciones intergrupales con mayor eficacia* (p. 16).

³¹ José Ramón Torregrosa Peris español, es Licenciado y Doctor en Ciencias Políticas y Económicas por la Universidad Complutense de Madrid. Ha ampliado sus estudios de postgrado en Psicología Social en la Universidad de Michigan. Es Catedrático de Psicología Social en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología de la Universidad Complutense de Madrid. Es autor, coautor y editor de varias obras en Psicología Social como "La Juventud Española: Conciencia Generacional y Política" y "Teoría e investigación en la Psicología Social Actual". Además, *La psicología social: ¿social o sociología?, Concepciones del aplicar, Psicología de las relaciones internacionales, Reflexiones en torno a los elementos epistemológicos e ideológicos de la Psicología de las Organizaciones*.
<http://books.google.com.do/books?id=Ys9Wnk63IagC&pg=PA6&lpg>

A partir de la selección y presentación analítica que realizan José Luis Álvaro³² y Alicia Garrido³³ (2003), en la que destacan los precursores de la Psicología Social, a través de una revisión histórica de los grandes pensadores dentro de la Sociología y la Psicología, construimos dos ideas relevantes, que son, la primera, en torno al *objeto de estudio* de la psicología social y, la segunda, relativa a la *metodología*, a partir de una preocupación para abordar la complejidad del objeto psicosocial.

La primera idea, relativa al objeto de indagación, da cuenta de que existen realidades tanto individuales como sociales, o bien que ambas se vinculan de manera interdependiente en el vivir y convivir de las personas en su contexto social. En tanto que, debido a la segunda idea, sobre la metodología, argumentamos que quedaría sesgado si se define exclusivamente desde un solo punto de vista, sea éste psicológico o sociológico.

En relación al objeto de estudio de la Psicología Social, la preocupación es primordial, llegándose a plantear Sangrador (2001) si existe realmente un objeto, puesto que la disciplina ha sido definida con tal amplitud que parece incluir a todas las ciencias sociales.

Crespo (1995) apunta que el concepto de *objeto* en Psicología Social no puede ser el habitual de este término, puesto que es un *objeto construido* por la propia disciplina. Esto implica que puede cambiar a lo largo del propio desarrollo o que es un objeto histórico que puede ser diferente en función de la orientación teórica desde la que se parta (p.18 y 19).

³² José Luis Álvaro es un psicólogo español, cuyas líneas de investigación abarcan diferentes temas entre los que cabe destacar "Los efectos psicológicos del desempleo" "Significados del Trabajo" "Psicosociología de la Salud Mental" y "Aspectos históricos y teóricos de la Psicología Social". Álvaro ha publicado diferentes artículos en revistas científicas así como libros entre los que cabe destacar: *Juventud, Trabajo y Desempleo: Un Análisis Psicosociológico*; *Desempleo y Bienestar Psicológico*; *Influencias Sociales y Psicológicas en la Salud Mental*.

<http://pendientedemigracion.ucm.es/info/pssoc/currjlalvaro.htm>

³³ Alicia Garrido es licenciada en Psicología por la Facultad de Psicología de la Universidad Complutense de Madrid (UCM). Doctora en Sociología por la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología de la UCM. Garrido es investigadora en el Consejo Superior de Investigaciones Científicas de Madrid. Ha dirigido y participado en proyectos de gran reconocimiento como: *Influencias sociales y psicológicas en la salud mental* (1999); *La dimensión socioeconómica de los hogares en el tránsito al siglo XXI* (2000) entre otros. También es autora de los libros *Consecuencias psicosociales de las transiciones de los jóvenes a la vida activa* (1992) y *Sociopsicología del Trabajo* (2003).

http://23118.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/informacion_adicional/obligatorias/036_psicologia_social2/biogarrido.pdf

Para Torregrosa Peris (1984) no existe un consenso sobre cuál es el terreno propio de las investigaciones en Psicología Social ni sobre el enfoque adecuado para llevarlos a cabo. Sin embargo, Sangrador (2001) utiliza una cita de Torregrosa para apoyar la afirmación de que probablemente una de las perspectivas más *genuinamente* psicosociales sea la *interaccionista*, que definida por este último autor consiste en *el engarce entre el individuo y otros individuos, entre éstos y los distintos niveles de orden económico, institucional y axiológico normativo de una determinada sociedad* (Torregrosa, J. R., p.110 y Sangrador, J. L., p. 42).

Los años 60 fueron de gran auge para la Psicología Social, evidenciándose una mayor influencia del pensamiento norteamericano en el mundo, si bien éste contenía una herencia europea significativa, proveniente del pensamiento de intelectuales prominentes que emigraron a raíz de la Segunda Guerra Mundial.

En los años 70 ocurre la *gran crisis* de la disciplina, que revolucionó todo su quehacer y su saber. Así lo plantean Álvaro y Garrido (2003): *tras el rápido crecimiento experimentado por la psicología social durante los años 60, la década de los 70 se inauguró con una importante crisis que afectó a las bases teóricas, metodológicas y epistemológicas de la disciplina, y que debe ser enmarcada en el contexto de una crisis más amplia, que todas las ciencias sociales vivieron. Esta situación fue un reflejo de los cambios que estaban teniendo lugar por esta época en el ámbito de la filosofía de la ciencia como consecuencia del declive del positivismo lógico* (p. 326).

Una vez aceptado el *marco general* de la crisis, Ovejero Bernal (2000) identifica otro antecedente que ubica en los años 60 y que puede explicarse debido al predominio del pensamiento norteamericano en la Psicología Social. Fueron las transformaciones que sufrió la sociedad norteamericana debido a las secuelas de la Guerra de Vietnam, que dieron al traste con la bonanza vivida por Estados Unidos después de la Segunda Guerra Mundial. *Ello, en definitiva, provocó el final del sueño americano y del Estado de Bienestar en ese país, radicalizando y polarizando a la vez a la sociedad, provocando el surgimiento de movimientos sociales pacifistas, contraculturales, feministas, etc.* (Ovejero Bernal, A., 2000, p. 6).

Se desarrolla una *psicología social alternativa* en el contexto de los movimientos de liberación pidiendo una *psicología social que fuera relevante para las vidas de la gente y*

que fuera aplicable a los apremiantes problemas sociales a los que se enfrenta la cultura contemporánea (Ovejero Bernal, A., 2000, p. 7).

También ocurrieron cambios sociales y políticos en la Europa Occidental de esos años 60 y todo esto produjo una serie de ideas que comenzaron a extenderse, las cuales, a su vez, produjeron valores y comportamientos que empezaron a conocerse con el nombre de *posmodernismo o condición postmoderna* (Ovejero Bernal, A., 2000, p. 6).

Una de las características distintivas de la *posmodernidad* es la crítica a la idea ilustrada de razón. Explica Ovejero Bernal (2000) que *por postmodernismo entendemos el movimiento intelectual iniciado por Lyotard (1979) que refleja culturalmente la nueva postmodernidad y que concreta sus ataques a la modernidad en tres aspectos: sus fundamentos en la razón, el sujeto y su dimensión emancipadora. Sin embargo, pronto surge un segundo tipo de postmodernismo que, manteniendo las dos primeras críticas, no renuncia a la crítica emancipadora, sino que la mantiene y la radicaliza...* (p. 10).

Dentro de la Psicología Social, las ideas posmodernas encontraron eco en enfoques inspirados en el relativismo, tal y como se expresa en la *nueva sociología del conocimiento científico* y en la filosofía neopragmatista (Álvaro, J. L. y Garrido, A., 2003, p. 420).

Para Ovejero Bernal (2000), al entrar en los años 90, la Psicología Social norteamericana marcaba dos rumbos diferentes: uno que se basaba en la revisión de las *grandes* temáticas psicosociales, como la cognición social o el interaccionismo simbólico, mientras que el segundo rumbo implicaba una ruptura radical, al basarse en una reconstrucción de toda la disciplina, identificándose, en cierta medida, con las corrientes posmodernas (p.7).

El movimiento posmoderno desarrolló dos tendencias opuestas, tanto en Estados Unidos como en Europa.

Por un lado, destaca un posmodernismo neoconservador que defendía una vuelta *reaccionaria* al período premoderno y, por otro, un posmodernismo progresista y radical, que a través de la *deconstrucción* del discurso de la modernidad la *radicalizaba*. Se ponen en cuestionamiento las creencias modernistas sobre la verdad, el poder, las figuras de autoridad y las bases del individualismo, entre otras, utilizando las propias capacidades críticas de la modernidad, como es la capacidad reflexiva (Ovejero Bernal, A., 2000, p. 7).

Para Ovejero Bernal (2000), en la Psicología Social en concreto, *el postmodernismo es incontestablemente progresista, crítico y radical, y por consiguiente con intenciones emancipatorias; porque la Psicología Social postmoderna surgió justamente al hilo de los movimientos radicales de los años sesenta* (p. 8).

b. Ciencia e ideología

Desde la perspectiva de la relación entre ciencia e ideología, la Psicología Social posmoderna que Ovejero Bernal defiende como progresista y con intenciones emancipatorias logra ser crítica, gracias a que incorpora explícitamente una perspectiva *radical* a través del análisis de la *ideología y del poder*.

Los autores y los planteamientos que cumplen con esta intención se reconocen como pertenecientes a una Psicología Social *crítica*, la cual no se posiciona como una ciencia *neutral*. Esto quiere decir que se reconoce que la persona investigadora posee *intereses sociales e históricos* sobre el objeto de conocimiento y que, como sujeto, debe hacerlos explícitos, lo mismo que sus prejuicios (Pacheco, B., 2008, p. 52-53).

Íñiguez Rueda y Pallí Monguilod (2002) plantean que en los últimos años han surgido enfoques en coherencia con la emergencia de la Psicología Social Crítica. Además de la corriente de pensamiento crítico, estos enfoques han tenido una influencia desde la vertiente más sociológica de la psicología social, el *zeitgeist* o *espíritu de la época* posmoderno, la sociología del conocimiento científico y el auge de los métodos cualitativos. Estos enfoques han introducido temas nuevos de investigación y estudio, como el carácter ideológico de las prácticas científicas y la conceptualización de las mismas como prácticas discursivas y retóricas (p.31).

La relación entre *ciencia e ideología* ha sido descrita de muchas formas. Veamos cómo la explica Néstor A. Braunstein³⁴ (1985).

³⁴ Néstor A. Braunstein es un psicoanalista nacido en Bell Ville, Argentina (1941). Ha publicado más de 200 artículos en revistas y periódicos y libros de autoría colectiva especializados en psicoanálisis lacaniano. Entre sus libros figuran: *Psiquiatría, Teoría del Sujeto, Psicoanálisis (Hacia Lacan)* (1980); *La Clínica Psicoanalítica: de Freud a Lacan* (1987); *Freudiano y Lacaniano*, Buenos Aires, Manantial (1994); etc. http://es.wikipedia.org/wiki/N%C3%A9stor_Braunstein

Las fórmulas de la gravedad, de la sacarosa, la estructura del sistema solar o las leyes de la evolución no son datos recogidos por nuestros sentidos, ni encontrados en la naturaleza ni enigmas revelados mágicamente al espíritu; son conocimientos producidos por los científicos a partir de la crítica de las apariencias y de las ideas que de modo más o menos espontáneo nos hacemos de las cosas. Crítica de lo que desde ya, podemos designar como “ideología”. Pero también desde ya es necesario disipar una confusión. Si, siguiendo a Machery y Althusser, aceptamos que la ciencia es ciencia de una ideología a la que critica y explica, no puede ser menos cierto que para que surja el conocimiento científico es necesario que previamente haya habido una ideología a la cual criticar. La ideología es el saber precientífico, es el conocimiento del movimiento aparente, es el reconocimiento de los modos de aparición de las cosas y es el desconocimiento de la estructura que produce la apariencia. Por lo tanto, es el imprescindible paso previo a la construcción de una teoría científica. Entre el saber ideológico y el conocimiento científico hay un claro corte (ruptura epistemológica) pero también hay una relación indisoluble que los liga y los implica recíprocamente. Un término necesita del otro y sin embargo, entre ellos no hay armonía sino lucha. Toda ciencia se alza críticamente contra una ideología que tenía vigencia en ese campo...Para ser reconocida como tal, sin embargo, la ciencia debe desalojar a la ideología (p.10 y 11).

Hasta este punto de la exposición de Braunstein, parecería que se defiende que el conocimiento solamente lo produce la ciencia y que todo lo demás es ideología. Para este autor, aunque ideología y conocimiento son indisociables, son radicalmente distintos, quedando la ideología en *desventaja* al ser precientífica.

Íñiguez Rueda y Pallí Monguilod (2002) sostienen que se ha planteado que la ciencia es lo opuesto a la ideología, pero que autores como Habermas han considerado que la ciencia puede ser una ideología. En otros casos, prosiguen los autores, la ideología se ve como algo que inevitablemente se introduce en la construcción de conocimiento científico, lo que llevaría a sostener el carácter ideológico del propio objeto de la psicología social (p. 28).

En el debate entre ciencia e ideología en torno al conocimiento, en este trabajo se sostiene, siguiendo a Maturana (1992), que tal diferenciación es innecesaria, puesto que poseen el mismo estatus de *explicaciones*, tanto las provenientes de las ciencias como las

producidas por el sentido común. La diferenciación que se pretende entre ambas responde a cuestiones de poder, como ya se ha planteado, producto del paradigma objetivista y mecanicista que ha sido hegemónico.

El carácter ideológico conferido a la Psicología Social no la invalida como ciencia, sostienen Íñiguez Rueda y Pallí Monguilod (2002), sino que *llama la atención hacia la necesidad de una metodología capaz de abarcar los sistemas sociales complejos sin eliminar sus dimensiones ideológicas, bajo pretextos epistemo-metodológicos* (p.28). Estas consideraciones resultan muy apreciadas en este trabajo, donde se intenta explicar la condición de sobreedad escolar aludiendo a toda la persona y sus diferentes contextos.

Siguiendo a Sampson, quien ha trabajado *la carga ideológica de las teorías psicológicas*, los autores citados en el párrafo anterior explican que los conceptos de la psicología social *enfatan un sesgo cultural... (y) son producto de un proceso sociohistórico, de modo que no debemos tratarlos como si fueran esencias del funcionamiento psicológico. Sólo situándolos en su contexto sociohistórico particular podemos comprender el significado de nuestros hallazgos empíricos* (p.28).

Para Orlando Fals Borda (1980/1992), la supuesta neutralidad de *la ciencia* ha conseguido convertirla en un fetiche: *no es correcto hacer de la ciencia un fetiche, como si ésta tuviera entidad y vida propias capaces de gobernar el universo y determinar la forma y contexto de nuestra sociedad presente y futura. La ciencia...no es sino un producto cultural del intelecto humano, producto que responde a necesidades colectivas concretas -incluyendo las consideradas artísticas, sobrenaturales y extracientíficas- y también objetivos determinados por clases sociales que aparecen dominantes en ciertos períodos históricos* (p.68).

Jürgen Habermas (1997) explica sobre las ciencias empírico-analíticas que reclaman que los hechos y las relaciones entre los hechos se captan descriptivamente. Sin embargo advierte que *este modo de hablar no debe ocultar que los hechos de experiencias científicas relevantes se constituyen como tales merced a una organización previa de nuestra experiencia en el círculo de funciones de la acción instrumental* (p.170).

Habermas (1997) ofrece una explicación de cómo la propia *naturaleza* humana existe gracias a lo que él mismo denomina como una *ruptura cultural* que la emancipa respecto del control que impone la propia naturaleza y, en vista de que los procesos de

conocimiento están absolutamente vinculados a la formación de la sociedad, *no pueden funcionar sólo como medio de reproducción de la vida...* Estos planteamientos valen como crítica a las ciencias que en su proceder se contentan exclusivamente con la producción de *saber nomológico* y no se esfuerzan en examinar cuándo las proposiciones teóricas *captan legalidades invariantes de acción social* y cuándo captan relaciones de dependencia, *ideológicamente fijadas, pero en principio susceptibles de cambio*, como sí lo hacen las ciencias sociales críticas (p.171-172).

Ovejero Bernal (2000) señala que el estudio de la ideología y el poder en psicología social ha sido centro de interés del movimiento francés conocido como *postestructuralismo*, cuyos representantes más importantes han sido Derrida y Foucault. Este movimiento plantea que la realidad no existe sobre la base de instituciones fijas y estables sino siempre cambiantes, ya que existen formas muy diferentes de interpretar el mundo social. Se analizan los textos escritos y los discursos con el fin de desmitificar las asunciones y los supuestos de la ideología dominante (p.9). Todo esto ejerció una fuerte influencia en el pensamiento postmoderno.

Ovejero Bernal (2000) confiesa que no ve contradicciones insalvables entre la Psicología Social Posmoderna y las posturas defendidas por autores como Giddens y sobre todo Habermas, *a pesar de las fuertes, y en parte infundadas, críticas que estos autores lanzan al postmodernismo, sin hacer distinciones en el interior de éste* (p.13).

c. Ciencia y valores

En lo referente a la relación entre ciencia y valores, desde una psicología crítica o psicología social crítica, se evidencia la inseparabilidad que existe entre ambos. Montero (2004) señala que en el trabajo comunitario o en aquél que se realice desde una actitud de compromiso, se debe explicitar los valores que lo orientan; formular sus objetivos de acuerdo con esas concepciones del mundo, la sociedad, la comunidad y la persona, que entrañan los valores propuestos, y diseñar y emplear modos de acción que sean coherentes con todo esto. Es decir *hacer lo que se dice y decir lo que se hace, indicando para qué se lo hace* (p.163).

El estudio de la relación entre los valores y la ciencia ha despertado el interés de los investigadores sociales desde hace décadas. La visión *tradicional* de ciencia ha defendido

que su quehacer se realiza libre de valores. Pero luego de la *gran crisis* de los 70, las voces de quienes propugnaban que los valores eran parte indisociable de la ciencia se hicieron sentir con más fuerza y se hicieron más abundantes.

Al quedar cuestionados los principios de objetividad y verdad inherentes a la concepción de ciencia de la modernidad, se reconoce la imposibilidad de separación entre el sujeto y el objeto de estudio, cuya relación dialéctica se encuentra atravesada por los valores y las creencias sostenidas tanto por la sociedad como por la persona investigadora.

Siguiendo argumentaciones de autores como Sampson y Kukla, Íñiguez Rueda y Palli Monguilod (2002) sostienen que se produce una incoherencia *lógica* al afirmar que un punto de vista sin valores es más verdadero que otro que sí los admite, pues implica pretender que la persona que observa simplemente se *autoanula* y accede a una visión *verdadera* del objeto; *pero, si no tenemos acceso a la realidad independientemente del observador, ¿cómo podemos decir que no tener valores es más verdadero? No hay manera lógica de decir que un supuesto punto de vista sin valores sería más verdadero que otro* (p.20).

Íñiguez Rueda y Palli Monguilod (2002) establecen que muchos autores que reconocen la imposibilidad de una ciencia libre de valores, *defenderán además que los valores ejercen una influencia mayor en ciencias sociales y en la propia psicología, debido básicamente a algunas de nuestras características, como la reflexividad, la intencionalidad y el lenguaje* (p. 20).

Siguiendo a Bevan, nuestros autores en referencia sostienen que *en la investigación psicológica no sólo influyen los valores epistémicos –los que se supone que rigen las teorías y opciones metodológicas- sino también los no epistémicos –relacionados con la subjetividad de los científicos, sus actitudes y sus emociones-* (p. 20). Este planteamiento está en estrecha relación con la explicación de Fals Borda expuesta en el punto anterior.

Profesionales de la psicología y de la psicología social, así como de otras ciencias sociales, a saber, antropólogos, sociólogos y trabajadores sociales, que hacen suya la perspectiva crítica antes aludida, necesitan explicitar los valores y los propósitos de su práctica, si es que quieren cumplir con su responsabilidad social. Íñiguez Rueda y Palli Monguilod (2002) recalcan que *muchos son los autores/as que piden la apertura de un debate ético en el seno de la propia ciencia* (p. 20).

d. Ciencia, técnica y cultura

En lo que atañe a la relación con ciencia-técnica y cultura, queremos resaltar la estrecha vinculación de la ciencia con la tecnología y las transformaciones culturales. Retomando los planteamientos de Doménech³⁵ y Tirado³⁶ (2001), entre otros autores, se señala que, tanto la psicología de la ciencia como la psicología social de la ciencia, *presentan un vacío que en los días que vivimos se hace cada vez más evidente...La inextricable relación que existe entre ciencia, tecnología y sociedad demanda un análisis sistemático...* (p.2).

En sus explicaciones sobre las relaciones sociales, los autores Doménech y Tirado (2001) muestran una visión crítica de las concepciones neoliberales acerca de la relación entre ciencia, tecnología y economía, muy opuesta a la sostenida por la CEPAL³⁷, que llega a plantear la existencia de *un nuevo paradigma tecno-económico* y a *identificar*, e incluso propugnar, un aumento de las inversiones en *bienes intangibles* y, *particularmente, en investigación y desarrollo, una mayor importancia de la capacitación e innovación como elementos de competitividad...*(MEPYD³⁸ y CONARE³⁹, 2010, p.28), como si se tratara de una ley universal que aplica por igual a todos los países que se pretende compiten en buena lid.

A continuación, se presenta una explicación, siguiendo a Marcos Villamán⁴⁰ (2009), de

³⁵ Miquel Doménech. Es un profesor titular en el Departamento de Psicología de la Salud y Psicología Social de la Universidad Autónoma de Barcelona. Ha realizado numerosas investigaciones sobre temas como: La transformación de las controversias públicas en la sociedad del conocimiento; La virtualización de las instituciones; Ciencia, Tecnología y atención a la dependencia; Ciencia, tecnología y democracia: experticia, instituciones y participación ciudadana; etc.

<http://psicologiasocial.uab.es/gescit/es/user/mdomenech>

³⁶ Francisco Tirado. Es un profesor titular en el Departamento de Psicología Social de la Universidad Autónoma de Barcelona. Ha participado en proyectos e investigaciones como: La transformación de las controversias públicas en la sociedad del conocimiento; Análisis psicosocial de los mecanismos autopotenciadores y del impacto social de la actividad científica española; Análisis de los factores psicosociales que inciden en la difusión y proyección de la actividad científica española; La virtualización de las instituciones. <http://psicologiasocial.uab.es/gescit/es/user/francisco>

³⁷ CEPAL es la Comisión Económica para América Latina y El Caribe, que funciona como un centro de estudio en la región y que colabora con los Estados miembros de las Naciones Unidas.

³⁸ MEPYD: Ministerio de Economía, Planificación y Desarrollo, de República Dominicana.

³⁹ CONARE: Consejo Nacional de Reforma del Estado, de República Dominicana.

⁴⁰ Marcos Villamán nació en Santiago de los Caballeros, República Dominicana. Es Rector fundador del Instituto Global de Altos Estudios en Ciencias Sociales de la Fundación Global Democracia y Desarrollo (FUNGLODE), director ejecutivo del Consejo Nacional de Reforma del Estado (CONARE), y director general de la revista Voces CONARE, Santo Domingo, República Dominicana. Obtuvo sus grados de maestría y

las concepciones neoliberales de la relación entre ciencia-tecnología-economía, que posibilita situar los planteamientos de Doménech y Tirado en un contexto más amplio:

Hay que reconocer...que a través de la alianza entre ciencia, tecnología y economía... se reconstruye una cierta unidad de la vida social desde la lógica dominante del mercado. Esto es concretamente lo que significa la 'colonización del mundo de la vida' por parte del subsistema mencionado (Habermas). Aparece así la economía como un discurso cuestionable en su pretensión de neutralidad científica, y en el tipo de medida que propone para alcanzar metas que ella sabe imposibles. La economía no es, por tanto, un discurso desvinculado de cualquier consideración ética como en múltiples ocasiones pretenden presentar los teóricos neoliberales. No es 'pura científicidad', todo lo contrario, es un discurso que ha hecho opciones ético-políticas claras y que pretende reconstruir desde ellas al conjunto de la sociedad, normando lo que debe y no debe hacerse (p. 22 y 23).

Se hace necesario develar que ha sido la *lógica del mercado* la que ha sustentado las explicaciones economicistas de la sociedad dadas por los teóricos neoliberales, puesto que tiene repercusiones importantes para sociedades dependientes como la sociedad dominicana.

Para la región latinoamericana y caribeña, la postura economicista forzó a los países a ejecutar una serie de medias con las cuales se pensó solucionar la crisis existente. Sin embargo, lo que se ha experimentado es la profundización de la crisis *hasta niveles insospechados*, declara Villamán (2009) y añade: *las medidas son pues ineficaces de cara a la solución de la problemática social. La economía se separa así de su objetivo fundamental, a saber, permitir un ordenamiento de la casa (oikos) que asegure la vida de todos y todas sus habitantes (p.23).*

doctorado en ciencias sociales y en teología de la Universidad Iberoamericana y del Instituto Teológico de Estudios Superiores (ITES), México. El Dr. Villamán ha sido director del Departamento de Estudios de Sociedad y Religión (DESyR), Decano de la Facultad de Ciencias Sociales y director de la Unidad de Planeamiento del Instituto Tecnológico de Santo Domingo (INTEC). Ha publicado extensamente cubriendo varios temas de importancia en las áreas de ética, religión, educación, democracia, ciudadanía y la construcción de identidades nacionales, con acercamientos constructivos a las dinámicas sociales y religiosas de exclusión e inclusión. Sus publicaciones incluyen títulos tales como *La vuelta de lo sagrado: Religión y dinámica social* (INTEC, 2002), *Reinventar la escuela: ¿Qué opciones? Reflexiones sobre el futuro de la educación dominicana* (UNESCO, Santo Domingo, 2003, varios autores), etc.
http://www.iglobal.edu.do/index.php?option=com_content&view=article&id=263:marcos-villaman&catid=100:ponentes

Para Doménech y Tirado (2001), la realidad cotidiana se comprende cuando se habla de ciencia, tecnología y sociedad como un todo y no importa si el análisis se centra en la ciencia, la tecnología o la sociedad, *ya que al final se acaba topando con las tres entidades como un todo indiscernible* (p.2).

Existe una compleja relación entre ciencia y tecnología; la visión *tradicional* entiende que la ciencia es la encargada de producir conocimiento, mientras que la tecnología se encarga de aplicarlos y esta diferenciación se extrapola a las personas profesionales, separándose el *hacedor de ciencia* como alguien con un estatus privilegiado. De nuevo, se exige un estatus diferenciado, en este caso más importante para la ciencia en relación a la técnica que, como se ha subrayado, obedece a concepciones fragmentadas de lo humano.

De este modo, el científico social es una persona preocupada por hacer avanzar el conocimiento y no por el efecto que éste tenga sobre problemas específicos. Este aspecto es un asunto de la aplicación que llevan a cabo los tecnólogos a partir de saberes acumulados y generales, dentro de contextos ligados a realidades específicas. Esta posición es la defendida por profesionales de las ciencias sociales que, como Aroldo Rodríguez⁴¹ (Montero, 1994, b), defienden un paradigma *tradicional*, no crítico, de la ciencia.

Íñiguez Rueda y Pallí Monguilod (2002), critican que *los propios científicos, con su estilo retórico, luchan por mantener la diferencia entre lo que es y lo que no es ciencia...bien para expandirse en un ámbito reclamado por otros profesionales, bien para monopolizar uno, o bien para defender su autonomía profesional* (p. 29).

En ese mismo tenor, desde la psicología social de la ciencia, Doménech y Tirado (2001) explican que los científicos están sujetos a los mismo procesos psicosociales que las personas *de la calle*, por lo que se pueden aplicar las mismas teorías para intentar entender su conducta (p. 2).

Las personas dedicadas a la investigación científica no poseen un *acceso privilegiado* a la realidad. Montero (1994 a) asevera que el sentido común es generador de conocimiento y

⁴¹ Aroldo Rodrigues es un psicólogo social, actualmente profesor en la Universidad Estatal de California, Fresno. Se dedica principalmente al estudio de las leyes generales de la conducta social humana, como las actitudes, el poder social y la atribución causal. En los últimos años la investigación se ha centrado en la búsqueda de las tareas que siguen el comportamiento de la obediencia para diferentes tipos de influencia social. Aroldo R. ha publicado más 130 artículos y 8 libros, entre los cuales están *Psicología Social* (1972); *A Pesquisa Experimental em Psicologia e Educação* (1975); *Estudos em Psicologia Social* (1979); entre otros. http://pt.wikipedia.org/wiki/Aroldo_Rodrigues

que los hallazgos y teorías de la psicología contienen datos contradictorios, como se reconoce del sentido común. Como lo apuntan Domenéch y Tirado (2001), *si bien es cierto que los factores socioculturales están presentes en la producción de errores científicos o mala ciencia, también lo es que éstos son responsables de la generación de representación de la realidad o, dicho de otro modo, de aproximaciones a la verdad* (p.5).

En esta discusión, es imposible dejar de mencionar a Humberto Maturana (1990) presentando uno de sus argumentos más radicales. Se trata del funcionamiento del Sistema Nervioso Central, que *no* distingue entre ilusión y realidad en la percepción. Las distinciones se hacen dentro de las *redes de conversaciones consensuadas y recurrentes*, que es como el autor denomina a la cultura o habría que decir *culturas*, para ser verdaderamente consecuentes con el hilo de lo que se debate.

Lo primero a reconocer es que los científicos son personas, y lo segundo, que los conocimientos científicos resultan del consenso entre la comunidad de científicos (sus redes de conversación recurrentes), es decir, con el mismo estatus que otros conocimientos, como plantea Maturana (1990).

Por su parte, Fals Borda (1980/1992) corrobora lo planteado explicando que *se construye la ciencia mediante la aplicación de reglas, métodos y técnicas que obedecen a un tipo de racionalidad convencionalmente aceptada por una comunidad minoritaria constituida por personas humanas llamadas científicos que, por ser humanas, quedan precisamente sujetas a las motivaciones, intereses, creencias y supersticiones, emociones e interpretaciones de su desarrollo social específico* (p.68).

En lo concerniente a la relación entre tecnología y cultura, Domenéch y Tirado (2001) afirman que *los artefactos están implicados en la práctica totalidad de las relaciones entre humanos*. Siguiendo a Latour, los autores en referencia establecen que *lo que está ausente en las interacciones de los primates y completamente presente en las nuestras son ciertos medios prácticos extrasomáticos que enmarcan y puntúan la interacción: textos, productos tecnológicos, arquitectura, instrumentos de medición, banderas* (p. 6 y 7).

La relación entre tecnología y cultura es tan estrecha que, siguiendo a Domenéch y Tirado (2001) se plantea que la sociedad humana se sostiene gracias a elementos no humanos: *lo que nos sostiene unidos es lo que está más allá de nuestra carne, mezclado con lo*

lingüístico, con lo político e ideológico... En otras palabras, lo social no es lo que nos sostiene juntos, sino lo que es sostenido. Y la tecnología juega un papel primordial en ese ejercicio. En definitiva, tecnología y sociedad no son esferas separadas, sino algo mutuamente constitutivo y definitorio (p. 7).

De toda esta discusión, y de acuerdo a Domenéch y Tirado (2001), la Psicología y la Psicología Social no pueden ignorar las implicaciones de producir conocimiento desde la concepción planteada de la relación entre ciencia, tecnología y cultura. *El conocimiento se transforma en un producto en nada ajeno a las demás prácticas de nuestra vida cotidiana. Aparece atravesado y mediatizado por dimensiones tecnológicas, intereses políticos, ideología, etc.* (p.9).

Otro punto importante es que la relación entre ciencia, tecnología y cultura hace posible *dar un giro más* en lo que respecta a las conceptualizaciones de los procesos psíquicos, más allá de la inclusión de *lo social* ganada con la explicación psicosociológica, al incluir los *elementos no humanos* como parte relevante de dicha conceptualización. (Domenéch, M. y Tirado, F. J., 2001, p. 8)

Ahora bien, aunque se proponga la importancia de *la técnica* en la conformación social, esto no elude el gran cuestionamiento acerca de su finalidad -y con ella la de la sociedad actual-. La cuestión ética es insoslayable. Así lo expone Carlos Núñez⁴² (2001), al puntualizar que: *no pretendo desconocer -ni desconozco- los inevitables cambios tecnológicos, ni los avances sustantivos de nuestra actual civilización, pero sí me pregunto: ¿Para qué estos cambios? Con qué sentido, con qué rumbo, en función de qué proyecto, al servicio de quién?* (p. 25).

El autor hace un pronunciamiento sumamente crítico y un llamado a la acción transformadora con el siguiente planteamiento: *hasta hoy, las respuestas claramente manifestadas insinúan un quiebre fundamental en la vocación humana para la cual*

⁴² Carlos Núñez Hurtado nace en Guadalajara, Jalisco, México y muere en ese país. Es arquitecto y educador popular desde la década del sesenta. Su trayectoria en el trabajo sociopolítico cubre múltiples facetas, como son, el cooperativismo, la vivienda, el trabajo rural y urbano, la educación y la comunicación populares, los movimientos ciudadanos, y la política parlamentaria, tanto a nivel nacional como internacional. Ha sido propulsor y fundador de diversas iniciativas y organizaciones sociales, alrededor de estos intereses. Fue Consultor de la UNESCO, la UNICEF y ministerios estatales, en diferentes programas para México y Centroamérica. Perteneció a los consejos editoriales de varias publicaciones y cuenta en su haber con innumerables *estrategias didácticas*. Entre sus publicaciones citamos: *Más sabe el pueblo...* (1992), *Permiso para pensar* (1996), *La revolución ética* (2001).

fuimos colocados en este mundo, y contra lo cual deberíamos estar reorientando nuestras propuestas educativas (p. 25).

En este punto, Mariano Martín Gordillo⁴³ (2010) explicita que de lo que se trata es de conciliar *las dos culturas*, una que se refiere a lo científico-técnico y la otra a lo intelectual-humanístico. Esto se logra a partir de hacer un eje de la *participación ciudadana* y su reflexión se encamina hacia la transformación de la experiencia educativa como un todo. De efectuarse como se plantea, esta acción pertenecería al ámbito de la psicología social de la educación, tal y como se verá en el capítulo correspondiente.

Por último, en torno a la discusión suscitada, acerca de la relación entre ciencia, técnica y cultura, se presentan puntos de vista de Lucina Jiménez⁴⁴ (2010) que confieren a la educación artística un poder que se podría denominar como *liberador* de ciertas opresiones producidas dentro de la sociedad tecnológica de la información y la comunicación. Este poder del arte se retoma más adelante, incorporándose a la propuesta educativa que se ofrece para la realización de una experiencia escolar transformadora y que abra espacio a la inclusión, en el que se pueda atender a la población en sobreedad.

Sostiene Jiménez (2010) que la alteración de las relaciones sociales producida por la introducción de la computadora y el deterioro de la educación provocado por la crisis actual pueden ser superados, incluso conjurados, a través de la educación artística y la educación por el arte. Es posible construir una *ciudadanía cultural* a través de la educación artística, aunque esto se logrará a mediano y largo plazo debido al *gran*

⁴³ Mariano Martín Gordillo nació en España, es Lic. en Filosofía y Psicología. Ha sido profesor de enseñanza secundaria en el IES No. 5 de Avilés. Es miembro desde 1999 de la red CTS+I de la OEI. Es autor de numerosos trabajos relacionados con la educación en ciencia, tecnología, sociedad y valores. Tiene una dilatada trayectoria en actividades de formación docente y asesoramiento técnico sobre la teoría de la educación y desarrollo curricular especialmente en el campo de la educación CTS y educación en valores en España y Latinoamérica.

<https://www.innova.uned.es/webpages/dipperu/tema12.pdf?>

⁴⁴ Lucina Jiménez es maestra en Ciencias Antropológicas por la Universidad Autónoma Metropolitana Iztapalapa de México. Posee una Máster en Antropología Cultural y doctoranda por la misma universidad. Actualmente es la Coordinadora de Políticas Culturales del Observatorio de Comunicación, Cultura y Artes S. C. Fue uno de los miembros fundadores del Sistema Mexicano de Información Cultural, creó el Programa de Artes del Circo y de la Calle, dirigió el de Frontera Cultural (Edusat) y participó en la creación del Sistema de Educación a Distancia en la Educación Artística, adscrito al Consejo Nacional de las Artes mexicano, por el que le fue otorgado el premio Innova 2002. Consultora en políticas culturales para el Convenio Andrés Bello y en educación artística para la AECID, donde colaboró en el diseño del programa FORM@RT Entre sus publicaciones están: *Teatros públicos: el lado oscuro de la sala* (2000); *Cultura y sustentabilidad en Iberoamérica* (2005). *Políticas culturales y cooperación internacional para la diversidad y la equidad* (2006); entre otros. Es miembro del grupo experimental en Educación Artística, Cultura y Ciudadanía de la OEI, y directora general del Consorcio Internacional Arte y Escuela A. C. <http://desarrolloycultura.net/comunidad-acad%C3%A9mica/m%C3%A9xico/lucina-jim%C3%A9nez>

déficit... epistemológico, filosófico y ...conceptual en la mayoría de los países... Todavía hace falta fortalecer en el medio escolar la comprensión del vínculo entre arte y ciencia, arte y tecnología, arte y pensamiento, arte e interculturalidad (p. 211).

Y continúa la autora: *hace falta abrir nuevos espacios a la educación artística no formal y convertir los espacios urbanos en sitios de aprendizaje, y eso pasa por la recuperación y creación de una nueva infraestructura cultural, por el replanteamiento de las tareas de formación de los centros culturales ya establecidos y por la generación de nuevos vínculos entre escuela, centros culturales y artísticos y comunidad (p. 211).*

3. Psicología Social Crítica Latinoamericana

En este subcapítulo se traza la trayectoria de un quehacer en psicología social latinoamericana que enfoca su conceptualización y su práctica en la liberación personal-social o emancipación, apoyando la necesidad humana de búsqueda de la *felicidad*, esto, a partir de una ciencia psicosociológica, de liberación o comunitaria, que toma partido, se parcializa, se politiza, asumiendo un compromiso ético amplio (hasta de luchas) con los menos favorecidos (Martín-Baró, I., 1998 y 1986; Montero, M. y Serrano-García, I., compiladoras, 2011; Montero, M, 2004 y 1994; Záiter, J., 2005 y 2004).

a. Surgimiento

A propósito de situar el surgimiento de las tendencias críticas y comprometidas en la Psicología Social Latinoamericana en los años sesenta y setenta del siglo pasado, viene al caso una cita de Zaiter (2004), aludiendo a que la realidad social de los países latinoamericanos fue escenario de movimientos de cambio social *impulsados por la búsqueda de alternativas sociales y levantando utopías como realidades posibles (p.2).*

La Psicología Social, tal y como se ha tratado, define su objeto de estudio en el concepto de *interacción social*, proceso dinámico y activo que transcurre en el tiempo y en los *contextos*. Esto implica que las características de la realidad concreta bajo estudio sean parte inherente del objeto y que el contexto no sea un mero escenario.

Hablar de psicología social *crítica* latinoamericana remite a la comprensión de los comportamientos humanos, que son sociales, que se contextualizan en una realidad socio-cultural determinada: América Latina y El Caribe, donde la construcción del conocimiento científico se realiza y está determinada por las *realidades dependientes* que conforman cada uno de sus países y que para algunos de sus intelectuales se manifiesta en la relación de subordinación con la psicología social norteamericana, reproduciendo sus teorías de manera acrítica y asumiéndolas para una realidad diferente y que no le corresponde.

Montero (1994 b) sitúa el inicio *académico* de la Psicología Social en América Latina en los años 50: *conjuntamente con la creación de la mayor parte de las Escuelas de Psicología y con el reconocimiento de la necesidad social de la profesión...* (p.17).

El desarrollo de la Psicología Social Latinoamericana pasa por varias fases, incluyendo la fase de *crisis*, en la cual *enseñanza, producción, teorías y métodos...comienzan a ser sometidos a análisis críticos en función de su relevancia y significación social en sociedades específicas* (Montero, M., 1994 b, p.19)

En este trabajo se sostiene que para el caso de América Latina es preciso tomar conciencia de que el paradigma ortodoxo de ciencia ha resultado aplastante y segregador. Las condiciones de pobreza y marginalidad, con todos sus efectos sobre el comportamiento y las relaciones sociales y sus implicaciones sobre los grupos, las instituciones y el *estado*, obligan a cambiar la mirada, de modo de propiciar un quehacer diferente por venir de un ser comprometido.

Sostiene Sangrador (2001) que hay una *ausencia de reflexión más profunda* sobre la realidad social en la Psicología Social *dominante*: parece *asumirse que la realidad social es la que es, y además es inmodificable, lo que genera la ausencia del análisis más detenido del origen o las causas de las situaciones... a menudo muy dolorosas e injustas, que afecta a los individuos y grupos... Tal ausencia resulta singularmente lamentable en contextos geográficos... en los que precisamente resultan más sangrantes las situaciones comentadas (tercer mundo, Latinoamérica), lo que ha generado algunas propuestas 'liberadoras' como la de Martín- Baró* (p.130).

Para Zaiter (2005), en la región latinoamericana y caribeña están los psicólogos sociales de afiliación *tradicionalista* con una orientación conceptual y práctica que tiende hacia las

corrientes *dominantes* en Psicología Social y cuyos representantes más prominentes serían Aroldo Rodríguez de Brasil, Gerardo Marín⁴⁵ de Colombia, Rubén Ardila⁴⁶ también de Colombia, Jacobo Varela⁴⁷ de Uruguay y José M. Salazar⁴⁸ de Venezuela.

Los representantes de una psicología social latinoamericana más crítica y comprometida, que podríamos reconocer como tales por su trabajo intelectual, y no por su voluntad o autopercepción, así no se asumieran como tales, serían Enrique Pichón-Rivière⁴⁹ y sus seguidores, de orientación freudomarxista, en Argentina, la europea Marie Langer⁵⁰ en

⁴⁵ Gerardo Marín es profesor de Estudios de Psicología y de América Latina, vicerrector de la Universidad de San Francisco, y miembro de APA. Recibió su Ph.D. en psicología social de la Universidad De Paul. Ha escrito más de 135 publicaciones sobre temas que son relevantes para los hispanos, incluyendo las normas culturales y las actitudes, los comportamientos de riesgo, metodologías culturalmente apropiadas, y la aculturación. Él es el autor de dos escalas de aculturación ampliamente utilizados para los hispanos, y fue el editor de la reciente Informe del Cirujano General sobre fumar con respecto a los cuatro grupos étnicos minoritarios. En 1991, fue co-autor del libro de investigación con poblaciones hispanas con Bárbara Vanoss Marín y es también el co-editor de *Aculturación: Avances en Teoría, Medición e Investigación Aplicada* (2003) y *Lecturas en Psicología Étnica* (1998). <https://www.usfca.edu/facultydetails.aspx?id=4294970050>

⁴⁶ Rubén Ardila es un psicólogo colombiano. Recibió la Licenciatura en Psicología en la Universidad Nacional de Colombia y posteriormente el Doctorado en Psicología Experimental en Nebraska University, Lincoln, Estados Unidos. Ardila ha transitado por diferentes áreas de investigación siempre dentro de la Psicología. Ha tenido una destacada actividad en el ámbito de las instituciones psicológicas y las relaciones internacionales. Ardila ha escrito numerosos artículos y libros destacados, dentro de los cuales están: *Autobiografía. Un punto en el Tiempo y en el Espacio* (2012); *El Mundo de la Psicología* (2011); *La Ciencia y los Científicos. Una Perspectiva Psicológica* (2004); entre otros. http://es.wikipedia.org/wiki/Rub%C3%A9n_Ardila

⁴⁷ Jacobo Varela fue un educador y político de Uruguay. Siendo Hermano de José Pedro Varela, continuó e implementó la Reforma Educativa de éste luego de su fallecimiento. Entre otros aportes a la reforma, Jacobo Varela diseñó un banco mesa escolar, que lleva su nombre para mejorar la postura de los alumnos en las aulas. También introdujo la Gimnasia en las escuelas de segundo y tercer grado. http://es.wikipedia.org/wiki/Jacobo_Adr%C3%A9n_Varela

⁴⁸ José Miguel Salazar fue un psicólogo venezolano. Perteneció al Instituto de Psicología de la Universidad Central de Venezuela (UCV). Posee publicaciones acerca del surgimiento y devenir de la Carrera de Psicología en Venezuela desde la década del setenta, habiendo trabajado en la consolidación de la Escuela de Psicología de la UCV, aportando al área de Psicología Social. Su centro de interés como investigador fue el desarrollo de los procesos de identidad. Fue miembro fundador de la Asociación Latinoamericana de Psicología Social (ALPSO), de la Asociación Venezolana de Psicología Social (AVEPSO) y de la Federación de Colegios Profesionales. Fue Premio Latinoamericano de Psicología, otorgado por la SIP, obtuvo la Cátedra Simón Bolívar en Inglaterra y fue el primer psicólogo que obtuvo el Premio Nacional de Ciencias en Venezuela.

⁴⁹ Enrique Pichón-Rivière fue un médico psiquiatra suizo nacionalizado argentino, considerado uno de los introductores del psicoanálisis en la Argentina y generador de la teoría de grupo conocida como grupo operativo. En la década de los años 40 se convirtió en uno de los miembros fundadores de la Asociación Psicoanalítica Argentina (APA) y en la década de los 50 participó en la creación de la Primera Escuela Privada de Psicología Social y del Instituto Argentino de Estudios Sociales (IADES). La originalidad de su teoría se basa en la visión dialéctica del funcionamiento de los grupos y de la relación entre la dialéctica, la homeostasis y la cibernética.

http://es.wikipedia.org/wiki/Enrique_Pichon-Rivi%C3%A8re

⁵⁰ Marie Lisbeth Glass Langer nació en Viena, Austria, y murió en Buenos Aires, Argentina. Está considerada la más importante psicoanalista mujer de América Latina. Perteneció al Partido Comunista

Nicaragua, quien trabajó en la revolución sandinista, Ignacio Martín-Baró, español establecido en El Salvador, Maritza Montero en Venezuela, Luis Weinstein en Chile; Fernando González Rey⁵¹ en Cuba y Josefina Zaiter en República Dominicana.

b. Posicionamiento crítico

La Psicología Social Crítica Latinoamericana surge a finales de los años 60, cuando hay un auge del pensamiento de izquierda, marxista, que también dio origen a una *educación crítica*, como la *educación problematizadora* desarrollada por Paulo Freire⁵² desde Brasil y que influyó en toda América Latina a través de la *educación popular*. Ésta tuvo una *expresión metodológica* en la *Investigación-Acción-Participativa* uno de cuyos representantes emblemáticos es Orlando Fals Borda, quien trabajó desde Colombia. (Zaiter, 2004, p. 2)

La psicología social crítica latinoamericana *enfrenta* a la psicología social *dominante*, tanto en sus aspectos teóricos como metodológicos y se plantea construir conocimiento desde la propia realidad, con los problemas e inquietudes que surgen desde los contextos sociales empobrecidos. Apunta Zaiter (2004) que *desarrolla un diálogo de saberes entre*

Austriaco. Su formación psicoanalítica la realiza en el Weimer Vereinigung Institut presidido por Sigmund Freud. Integró, junto con quien fue su segundo esposo, el Dr. Max Langer, las Brigadas Internacionales convocadas para defender la República Española. Debe emigrar a América a causa del nazismo y, ya erradicada en Buenos Aires, funda, junto a Pichon-Rivière y otros psicoanalistas notables, la Asociación Psicoanalítica Internacional (IPA). Investigó, con especial interés, los problemas relacionados con la sexualidad femenina, la reproducción y la maternidad. Impulsó la práctica de la psicoterapia grupal en instituciones asistenciales. Una obra importante lo fue *Psicoanálisis y/o revolución social*, en la cual revela sus críticas a los vínculos de las instituciones psicoanalíticas oficiales con las clases dominantes. Participó en la creación de la Coordinadora de Trabajadores de Salud Mental. Nuevamente exiliada, a causa de la dictadura militar, reside en México y desde allí trabaja con exiliados políticos, en la defensa de los Derechos Humanos.

⁵¹ Fernando Luis González Rey es un investigador cubano, doctor en psicología, que cuenta en su haber con publicaciones diversas en torno a temáticas psicosociales, como la motivación moral, la personalidad, la familia y la salud, el estrés laboral, entre otras, así como a cuestiones epistemológicas y metodológicas de la ciencia psicológica. Ha recibido distinciones como el Premio Interamericano de Psicología, la Orden Carlos J. Finlay, máxima distinción del Estado cubano para investigadores, ganador en tres ocasiones del Premio de la Crítica del Instituto del libro de Cuba y seleccionado por el Centro Bibliográfico de la Universidad de Cambridge entre los 2000 científicos sociales más destacados del siglo pasado en la rama de las ciencias sociales.

⁵² Paulo Freire fue un educador brasileño y un influyente teórico de la educación. Él es mejor conocido por su influyente obra, *Pedagogía del Oprimido*, que se considera uno de los textos fundacionales del movimiento de la pedagogía crítica. Entre sus importantes obras están: Medo e Ousadia (1996); Pedagogia da Autonomia (1996); Pedagogia da Indignação -cartas pedagógicas e outros escritos- (2000); entre muchas otras. http://es.wikipedia.org/wiki/Paulo_Freire

el conocimiento elaborado y el conocimiento que produce la realidad social, dando relevancia al saber de los sectores populares, asumiendo así a las mayorías empobrecidas como interlocutores (p. 3).

Se puede argumentar acerca del enorme compromiso de estos psicólogos y educadores *críticos*, que los llevó a apostar más por el cambio social que por el avance de la producción de conocimiento, lo que en algunos casos llegó al límite de acabar con sus vidas, como le ocurrió a Ignacio Martín-Baró en El Salvador.

Zaiter (2004) señala que las reflexiones y análisis de Martín-Baró contribuyeron a la construcción de una *perspectiva crítica de la Psicología Social Latinoamericana* (p.1). La autora explica que las propuestas se elaboraron vinculadas a la teología de la liberación, a la pedagogía liberadora de Freire y a la metodología participativa defendida por Fals Borda (p.2).

Ignacio Martín-Baró (1998 y 1986), considerado destacado representante de la Psicología de la Liberación (ver Blanco, A., 1998), plantea que existe una relación indisoluble entre la *desalienación personal* y la *desalienación social*, *entre la liberación de cada persona y la liberación de todo un pueblo* (Martín-Baró, 1986, p. 296 y 297). Y hablar de liberación significa para el autor desvelar, para poder transformar, aquellos mecanismos que estén operando para impedir que pueda orientarse la vida hacia *la felicidad*.

Martín-Baró (1998,1986), jesuita español integrado en El Salvador, propone la *psicología de la liberación*, a partir de tres intuiciones de la *teología de la liberación*: la primera que sugiere que el objeto de la fe cristiana es un Dios de vida, por lo que la principal tarea religiosa es promover la vida; la segunda que remite a la ortopraxis o verdad práctica que tiene primacía sobre la ortodoxia o verdad teórica; y la tercera que alude a Dios, que se debe buscar entre los pobres y marginados, para vivir la vida de fe con ellos y desde ellos.

De Paulo Freire, Martín-Baró (1986) toma el concepto de *conscientización* y plantea que se articula la dimensión psicológica de la conciencia personal con su dimensión social y política, y *pone de manifiesto la dialéctica histórica entre el saber y el hacer, el crecimiento individual y la organización comunitaria, la liberación personal y la transformación social...la conscientización constituye una respuesta histórica a la carencia de palabra, personal y social, de los pueblos latinoamericanos, no sólo*

imposibilitados para leer y escribir el alfabeto, sino sobre todo para leerse a sí mismos y para escribir su propia historia (p. 284 y 285).

Y de Fals Borda Martín-Baró tomó la Investigación-Acción-Participativa como metodología para lograr el empoderamiento de los sujetos involucrados en el proceso investigativo o de intervención. La IAP es una metodología de investigación efectuada para el cambio social, tal y como se enuncia en los cinco elementos que la caracterizan: evidenciar la *estructura valorativa* de las sociedades a las que pertenecen los actores implicados en el diseño de cambio, la importancia formativa que poseen las *metas* de la acción transformadora, la preferencia por los *grupos de base* con quienes se organiza la acción, la responsabilidad moral por el uso de los *medios* empleados para llegar a las metas del cambio, y la importancia otorgada a la *evaluación* de las consecuencias del cambio producido por la intervención o la participación (Fals Borda, O., 1993).

De acuerdo a Fals Borda (1993), la *investigación participativa admite la relatividad de la experiencia del conocimiento, hasta el punto de romper la tradicional vinculación de subordinación entre investigador e investigado en las tareas implicadas dentro de una concepción ortodoxa de ciencia* (p.9).

En el interés de construir una propuesta alternativa que aborde la problemática de la sobreedad escolar desde la perspectiva de una Psicología Social de la Educación, es importante destacar los tres elementos esenciales de la Psicología de la Liberación de acuerdo a Martín-Baró (1986).

El primer elemento es un *nuevo horizonte*, cuyo objeto primordial de su trabajo ha de ser los problemas reales de los propios pueblos, como la miseria opresiva o la condición de dependencia. El segundo elemento es una *nueva epistemología*, otra forma de buscar el conocimiento, pues la verdad de los pueblos latinoamericanos *no está en su presente de opresión sino en su mañana de libertad* (p. 297). La nueva perspectiva tiene que ser desde abajo, *se trata de que pensemos y teorícemos con ellos y desde ellos* (p. 297 y 298).

El tercer elemento consiste en una *nueva praxis*, como explica Martín-Baró (1986) que: *bajo muchos aspectos la realidad es opaca y sólo actuando sobre ella, sólo transformándola, le es posible al ser humano adquirir noticias de ella* (p.298). Esta actividad transformadora posibilita conocer lo que es, pero también lo que no es y, más idealmente, en lo que pudiera ser o convertirse, lo que podría denominarse como

dialéctica liberadora. Aquí es donde Martín-Baró hace referencia a Fals Borda y la investigación participativa, en la cual se rompe la relación asimétrica sujeto/objeto.

Martín-Baró (1986) aclara que asumir una nueva perspectiva no significa echar por tierra todos los conocimientos que tenemos, sino que supone su revisión crítica, la asunción de su verdad relativa, a partir de las realidades que presentan las mayorías pobres: *...sólo desde ahí las técnicas aprendidas mostrarán sus potencialidades liberadoras o sus semillas de sometimiento* (p.298).

Reconoce Martín-Baró (1986) que no es fácil definir cómo insertarse en los procesos desde el dominado, pero que es la única opción que *transforma*, y habla de *que hay que tomar partido*, hay que parcializarse. Se trata de una politización de la psicología que Martín-Baró explica: *el que un conocimiento sea parcial no quiere decir que sea subjetivo; la parcialidad puede ser consecuencia de unos intereses, más o menos conscientes, pero puede ser también el resultado de una opción ética...coincido con Fals Borda quien mantiene que el conocimiento práxico que se adquiere mediante la investigación participativa debe encaminarse hacia el logro de un poder popular, un poder que permita a los pueblos volverse protagonistas de su propia historia y realizar aquellos cambios que hagan a las sociedades latinoamericanas más justas y humanas* (p.300).

Por su parte, para Maritza Montero (1994 b) la Psicología Social Latinoamericana ha definido su papel como ciencia que responde a una realidad y, a la vez, hace preguntas en torno a ella, en vez de asumir *las soluciones dadas, el conocimiento desligado del objeto, premasticado*. La autora termina decretando que la Psicología Social Latinoamericana ha entendido que *la manera de hacer una ciencia relevante socialmente es atendiendo a los problemas concretos de la vida cotidiana* (p.23).

Montero (1994 b) señala que han existido cuatro áreas de investigación que han mostrado ser preponderantes para los investigadores en Psicología Social Latinoamericana: la *psicología política*, por las condiciones políticas de muchos de los países de la región; la *definición de la propia disciplina*, respondiendo a cuestiones como su carácter histórico, las críticas a su quehacer y su método; las *necesidades y motivaciones sociales*, generando teorías, métodos y aplicaciones derivadas de las mismas; y la *cognición social*, que la autora entiende se ha ido transformando en *psicología social del conocimiento*.

A estas áreas de interés le siguen la *psicología social comunitaria*, la cual debido a la preponderancia que ha ido tomando, cada vez más se convierte en una disciplina por derecho propio, y los *procesos colectivos*, donde se encuentran las migraciones, la socialización, los conflictos sociales y las organizaciones. Luego están las áreas de psicología social de la comunicación, psicología ambiental, psicología social de la salud, psicología social de la familia y el área de las comparaciones transculturales (p. 21 y 22).

c. Psicología Social Comunitaria o Psicología Comunitaria

En lo referente a la *psicología social comunitaria* o *psicología comunitaria*, hay que mencionar que la necesidad de dar respuesta a la urgente problemática social es lo que explica la relevancia de lo aplicado en el ejercicio de la psicología que se ha vivido en América Latina y que se expresa en lo que ha sido la *psicología comunitaria*. De cara a la propuesta para analizar la problemática de la sobreedad escolar, tiene sentido un acercamiento a la Psicología Comunitaria como fundamento de una experiencia educativa emancipatoria.

De acuerdo a Maritza Montero (2011 y 2004), la Psicología Comunitaria surgió a raíz de movimientos sociales acaecidos en los años 60 y 70 que tuvieron influencia en los modos de hacer y de pensar de las ciencias sociales. El reto era enfrentar los problemas sociales, que en América Latina tienen un solo nombre: el subdesarrollo.

El énfasis está en la *comunidad* y no en el fortalecimiento de las instituciones. Los aspectos positivos y los recursos de las comunidades se rescatan, buscando su desarrollo y fortalecimiento, en vez de considerar que como pobres poseen una condición de patológica o anómala, tal y como le atribuía el modelo médico predominante en la psicología.

A partir de una exhaustiva caracterización que realiza Montero (2004) de los aspectos que marcaron la Psicología Comunitaria en sus inicios, ella misma sintetiza la siguiente definición: *la psicología comunitaria nace de una práctica transformadora, enfrentada en situación, que apela a una pluralidad de fuentes teóricas para intentar luego -a partir de la revisión crítica de las fuentes y la profundización en algunas, descartando otras y también innovando- elaborar modelos teóricos propios que respondan a las realidades con las que se trabaja, responsables a su vez del surgimiento de esta psicología.*

Asimismo, busca generar una metodología basada en la acción y la participación, que sea una respuesta alternativa a los modos convencionales de estudiar esos grupos sociales específicos que son las comunidades (p.49).

Montero (2004) afirma que la psicología comunitaria como campo construye *su propia versión* del mundo y los seres humanos, a partir de una *praxis* que actúa tanto como crítica teórica y metodológica del *statu quo*, así como produciendo además transformaciones en las personas y en su entorno, transformaciones que son definidas y dirigidas por esas mismas personas (p.89).

La autora denomina el paradigma de la psicología comunitaria como el *de la construcción y la transformación crítica* y lo *configura* a partir de cinco dimensiones, a saber, la ontológica, la epistemológica, la metodológica, la ética y la política.

Con respecto a la primera, la psicología comunitaria no trabaja con *sujetos* sino con *actores sociales*, porque entiende que trata con seres activos, y no meramente reactivos, que construyen la realidad y protagonizan la vida cotidiana, piensan, actúan y crean un conocimiento, llamado *conocimiento popular*:

En lo referente a la segunda, el conocimiento se plantea con carácter *monista*, es decir, un conocimiento para el cual no hay distancia entre el sujeto y el objeto que son considerados parte de una misma dimensión en una relación de mutua influencia, que no sólo es dialéctica, sino también analéctica⁵³. Además, esta construcción es social y, por tanto, relativa, ya que responde a un momento y a un espacio determinados. Es una realidad inherente a los sujetos que la construyen cada día activa y simbólicamente. *La realidad está en el sujeto y alrededor de él; a su vez, el sujeto está en la realidad, es parte de ella, y no es posible separarlos* (Montero, M., 2004, p.97).

En lo que atañe a la tercera, hay que decir que la psicología comunitaria asume la *Investigación-Acción-Participativa* (IAP), tomada del campo de la sociología y de la *educación popular* (si bien su origen se remonta a Lewin, aclara la autora). Sin embargo, Montero (2004) entiende que el aspecto más interesante es la necesidad de generar métodos que se transformen al mismo ritmo que cambian las comunidades y la incorporen a su *autoestudio* (p.99).

⁵³ La naturaleza analéctica remite a la extensión de la dialéctica que permite incluir en la totalidad formada por tesis, antítesis y síntesis, la diversidad y la extrañeza del otro no imaginado, que al entrar en esa relación, la enriquece y la amplía (Montero, 2004, p.96).

En lo que toca a la ética se centra en la relación con el otro, que se realiza con *igualdad y respeto*, incluyendo la *responsabilidad* que cada uno tiene respecto del otro, responsabilidad que implica responder por el otro. El trabajo comunitario, tal y como lo entiende Montero (2004), propone integrar, *respetando las diferencias individuales*, y reconoce a la comunidad con capacidad para tomar y ejecutar sus propias decisiones, es decir, con capacidad y derecho para participar. *La equidad de la ética de la relación supone reconocer que la otredad no es una brecha, una diferencia, algo que distingue, que separa, sino que es parte del yo. Que cada uno es otro y que cada otro es un yo ... El otro no es un objeto creado por el Uno* (p. 100 y 101).

Por último, en lo concerniente a la política, la autora explica que se refiere tanto al ámbito de la ciudadanía, a cómo nos relacionamos, como al poder; de manera que esta dimensión tiene que ver con el *tener voz y hacerla oír*, tiene que ver con generar espacios para que aquéllos que han sido relegados al silencio puedan hablar y ser escuchados y se pueda establecer el diálogo. La psicología comunitaria propone una participación con un carácter político, que se muestra en la función desalienante y movilizadora de la conciencia y en la función socializadora de la praxis llevada a cabo.

A modo de síntesis, Montero (2004) destaca el concepto de *relación*, como ámbito fundamental del ser y del conocer, reconociendo la influencia tanto de la obra de Paulo Freire, así como de la *filosofía de la liberación*. Y señala: *me parece que tal concepción responde a lo que es la esencia de lo social, indicando que no sólo se está en la relación, sino que se es en la relación, pues nadie puede ser con prescindencia del otro ... Más allá de la relación sólo está el mundo de las cosas, que es mundo en tanto nuestra relación con él lo define. La no relación es el vacío, la nada* (p.107).

Montero (2004) vuelve a definir la psicología comunitaria como una psicología de relaciones creada para un mundo relacional. Su objeto trata de formas específicas de relación entre personas unidas por lazos de identidad, construidos en relaciones históricamente establecidas, que a su vez construyen y delimitan un campo: la comunidad (p.107).

La psicología comunitaria tuvo influencias tanto de la fenomenología como del marxismo, en sus inicios. Modernamente, de manera preponderante en América Latina tenemos tendencias provenientes de una perspectiva de la psicología de la liberación, otra de la psicología social crítica y una proveniente de la teoría sistémica.

d. Una reflexión ética ineludible

Sólo cabe añadir que la psicología social crítica supone una reflexión ética ineludible. En los planteamientos de Martín-Baró (1998 y 1986) y Maritza Montero (2011, 2004 y 1994) es palpable la relación indisociable entre ciencia y valores, dando paso a una praxis de alto compromiso ético y propugnando la transformación de la sociedad opresora y la liberación social-personal de estructuras y mecanismos alienantes que impiden la *felicidad*.

Los valores que podían conformar el camino hacia la felicidad, en la búsqueda de la realización personal, por lo menos hasta la década de los 50 habían resultado patentes, según las ideas del sociólogo y teólogo dominicano Marcos Villamán (1995 y 1994). Estas afirmaciones del autor han sido desarrolladas en torno a lo que significa comprender el sentido de la vida en sociedades pobres, como la dominicana, por ejemplo, y las implicaciones de estas reflexiones para el quehacer de las ciencias sociales en los contextos latinoamericanos. En las décadas que siguieron a la especificada, según Villamán (1995 y 1994), ya nada pareció ser evidente.

En un valioso esfuerzo de síntesis, Villamán (1994) caracteriza la época de la cual se procede como marcada por grandes certezas en los más variados planos de la vida social y personal. Después de la Segunda Guerra Mundial, los años 50 conformaron de manera importante la sensibilidad de la época que se extendió hasta finales de los años 80. Y en este período la pobreza era vista como una desgracia terrible pero vencible, y el desarrollo era entendido como la vía para hacerlo. La justicia social era postulada como un objetivo legítimo, alcanzable e impostergable y el *estado* era considerado como el primer responsable en la realización de las metas anteriores. Asegura el autor dominicano que imperaba un estado de ánimo marcado por la *confianza* en las posibilidades transformadoras del orden social (p.10).

En la década siguiente, producto de los años anteriores, se asiste a un aumento de las protestas populares en la mayoría de los países de la región. La lucha guerrillera en su

expresión foquista⁵⁴ fue probablemente la expresión más importante. Es durante este período que surge y se asienta la psicología comunitaria, como se ha visto con Montero (2011, 2004).

En la década de los años 70, como reacción a la situación generada anteriormente, Villamán (1994) apunta que el panorama político de la región estuvo marcado por las dictaduras militares, la gran dispersión de los sectores de la izquierda producida por la persecución política y los golpes de estado a gobiernos populares, y la organización de la resistencia a estas nuevas formas de la dominación.

Posteriormente, en los años 80, ocurren grandes transformaciones que modifican *el horizonte de la lucha política de las fuerzas vinculadas a las demandas de las mayorías, y consecuentemente, modifican también el estado de ánimo existente hasta el momento* (p.11).

A continuación, se indican los cambios más importantes que afectan, según Villamán (1994) a la región latinoamericana. Entre esos cambios, cabe mencionar la profundización y ampliación de la pobreza y con ella, la conciencia del fracaso del desarrollo; dificultades de la revolución cubana para lograr un desarrollo sostenido, sumado a la derrota electoral del sandinismo en Nicaragua debido a situaciones propiciadas tanto interna como externamente; estancamiento de los procesos populares en Centro América que produjeron la necesidad de negociaciones políticas que ponen en entredicho la validez actual de los caminos elegidos; limitaciones en el ejercicio del poder de algunos intentos socialdemócratas; implementación, por parte de los gobiernos de turno, de procesos de ajuste económico y de modelos neoliberales *propiciados* por organismos internacionales que los presentan como inevitables y los ponderan como exitosos (p.12).

Adicionalmente, la irrupción de la democracia, pero sin que alcance a provocar las ilusiones y certezas de los anteriores procesos históricos que sustituye, crisis de legitimidad del sistema político que provoca descreimiento en torno a resolver los grandes problemas y presencia de una Iglesia con una cúpula eclesial cuya orientación es clerical, verticalista e intolerante (Villamán, M., 1994).

⁵⁴El foquismo es una teoría revolucionaria inspirada por Ernesto (Che) Guevara y desarrollada por Régis Debray. Consiste en estrategias de expansión revolucionarias a través de focos o núcleos de combate guerrillero, inicialmente rurales.

En cuanto al estado de ánimo o *nueva sensibilidad* que trae aparejada la transformación ocurrida, Marcos Villamán (1994) entiende que se caracteriza como sigue.

Ausencia de proyectos y utopías y la desconfianza en su conveniencia, así como la sensación de estar viviendo en un mundo sumamente complejo e impenetrable, cercano y lejano a la vez. *Cercano pues, sin duda, en él vivimos y morimos, y no nos es para nada indiferente... (pero) cuyo centro de decisiones y control se presenta... como lejano* (p. 13 y 14).

Tiempo de incertidumbre, marcado por dificultades para proyectar el futuro y la carencia de referentes y mediaciones sociales creíbles, en un contexto de crisis de las ciencias sociales. A esto se suma el uso del presente como tiempo predominante, la insistencia en la realización presente del bienestar. El autor plantea que *se cuestiona la validez de sacrificios concretados en el presente como condición para construir un mundo mejor para los otros que vendrán luego* (Villamán, M., 1994, p.14).

Como reacción a una civilización que privilegió unilateralmente a la razón, existe un predominio de los sentimientos, una búsqueda de *sentirse bien*, que se ubica en el mundo de los afectos, más que de ... *el pensar bien*. Así, *la acogida, la cercanía, la comprensión, la relación cara a cara, y todo lo que hace referencia a una vida afectiva intensa ocupan un lugar relevante en la sensibilidad contemporánea* (p.14). Esto se complementa con la reclusión en la esfera microsocial, *lugar o espacio en donde sí parece que las personas tendrían posibilidad de ejercer algún tipo de control sobre sus vidas* (p.15) y, por último, con la vuelta a lo religioso, existiendo una impresionante diversidad de expresiones y formas que parecen propiciar un tipo de práctica consonante con los rasgos ya señalados, pero que es ambigua, por cuanto se ubica en la tensión evasión-enfrentamiento de la realidad socio-histórica. (Villamán, M., 1994)

Algunos de estos planteamientos se relacionan con explicaciones del epistemólogo y sociólogo de la ciencia Edgar Morin⁵⁵ (2010 y 1999). En lo relativo a la incertidumbre, Morin hace referencia a que toda vida se inicia como una aventura, por tanto, la incertidumbre resulta ser esencial. Hay que permitir que la incertidumbre funcione como acicate de vida, pero de *vida buena*. Morin nos urge a tener *la cabeza bien puesta* (que es

⁵⁵ Edgar Morin es un filósofo y sociólogo francés de origen judeo-español (sefardí), nacido en París. Entre sus obras están: El hombre y la muerte (1951); El Cine o el hombre imaginario (1956); Las estrellas: mito y seducción del cine (1957); Autocrítica (1959); Où va le monde? (2007); Vers l'abîme? (2008); La Vía. Para el futuro de la Humanidad (2011); etc. http://es.wikipedia.org/wiki/Edgar_Morin

el título de unos de sus libros) y subraya lo afectivo, vinculado a la cabeza que piensa. En este punto, es preciso advertir que la propuesta de Morin enlaza con los planteamientos de Humberto Maturana (1992) acerca de la trabazón entre emoción y razón en lo cotidiano, lo que constituye una característica de lo humano.

Para Humberto Maturana (1992), todo sistema racional tiene un fundamento emocional y es la emoción la que define el dominio de acción que la persona ejerce cotidianamente. En este sentido, cabe recordar la siguiente reflexión del autor: *decir que la razón caracteriza a lo humano es una anteojera, y lo es porque nos deja ciegos frente a la emoción que queda desvalorizada como algo animal o como algo que niega lo racional. Es decir, al declararnos seres racionales vivimos una cultura que desvaloriza las emociones, y no vemos el entrelazamiento cotidiano entre razón y emoción que constituye nuestro vivir humano...* (p.14).

En este trabajo se sostiene que rebajar de estatus a la emoción es una estrategia más de la ideología dominante, pues así, reprimiendo nuestras emociones, dejamos de ser verdaderamente humanos, nos cosificamos y perdemos nuestras virtudes, sobre todo las de relación, como la solidaridad, el compromiso, la empatía... Nancy Naples⁵⁶ (2003) explica que el acto de negar que la subjetividad exista en la investigación científica es una forma tácita de apoyar el modelo excluyente y dominador de hacer ciencia.

Carlos Núñez (2001) también reflexiona sobre el desarrollo social y político de Latinoamérica. Las dictaduras *feroces* de carácter militar en el cono sur y otros países cedieron *ante el anhelo democratizador del continente*, si bien esta democratización conllevó un alto coste en vidas, dolor y sacrificio, pero también en heroísmo. Sin embargo, *esta democracia es todavía muy imperfecta*, explica el autor, ya que se sustenta básicamente en lo electoral y *lo formal representativo*. Núñez (2001) sostiene que la democracia *está manejada por élites políticas y grupos de poder financiero nacionales y transnacionales, con el tutelaje amenazante de los militares, sectores todos que hoy*

⁵⁶ Nancy Naples. Es docente de *Sociología y estudios sobre la mujer* en la Universidad de Connecticut, asignatura que impartió previamente en la Universidad de California. Además es Directora del Programa *Estudios sobre Género y Sexualidad Femeninos*, de la Universidad de Connecticut. Posee un Doctorado (PhD) en Sociología y una Maestría (M.S.W.) de la City University of New York y una Maestría (M. A.) en Educación de la New York University. Sus investigaciones más recientes han versado sobre tráfico sexual, equidad de género, movimientos sociales, derechos humanos, etc. Posee una gran cantidad de libros, capítulos y artículos publicados.

siguen representando los intereses del gran capital y que se imponen por la fuerza de su poder económico y del uso que de él hacen (p.54).

Núñez (2001) considera que no existe un *nuevo discurso utópico* y atribuye esta circunstancia a los años de *fuertes crisis y confusiones individuales, sociales y políticas*, que no sólo se refieren a los efectos de los cambios de carácter económico-político, sino a las repercusiones de la propia crisis que ha vivido la Educación Popular, de la que Carlos Núñez es un máximo exponente. También atribuye esta crisis de la democracia a que no *alcanzamos a comprender* el papel y protagonismo social de nuevos sectores emergentes, que se hallan constituidos, entre otros grupos, por las feministas, los ecologistas y los defensores de los derechos humanos. Y, finalmente, achaca este problema a *nuestra incapacidad de recuperar lo mejor del aprendizaje y sustento ético de las experiencias históricas y de las prácticas concretas que, ligadas al pensamiento científico e intelectual de tantos y tantas que desarrollan en el mundo propuestas alternativas, permitan en un futuro no muy lejano superar la confusión...* (p. 53).

Los inicios del tercer milenio están marcados por tres procesos que resultan significativos dentro de esta reflexión axiológica, a saber, la globalización, el ciberespacio y la posmodernidad. Para la región latinoamericana y caribeña, hay que especificar que, según Villamán (2009) *...los procesos modernizadores han sido permanentemente 'incompletos'... tanto desde el punto de vista de la modernización de los procesos económicos y sociales, como de la modernidad política. Actualmente nos encontramos viviendo en la región procesos modernizadores en el conjunto de la vida social, y ellos han ocurrido hasta hace muy poco al interior de la propuesta neoliberal como 'nuevo camino hacia el desarrollo' de nuestros países (p.19).*

Núñez (2001) denuncia de manera responsable las consecuencias que ha tenido la *propuesta liberal* para América Latina: *...cuando se ha querido dejar el control de esa libertad en la simple y vulgar regla económica de la competencia (que jamás históricamente ha demostrado ser el factor del equilibrio ampliamente pregonado), no ha habido sino pérdida de la libertad, abuso de los fuertes sobre los débiles, miseria y sufrimiento (p. 23).*

Para Ana P. de Quiroga⁵⁷ (2002), el rasgo que resulta fundamental al hablar de

⁵⁷ Ana P. de Quiroga. Psicóloga Social. Directora de la Primera Escuela Privada de Psicología Social, fundada por el Dr. Enrique Pichón-Rivière en Buenos Aires, Argentina. Docente e integrante del Comité

globalización es la *racionalidad del mercado unificado* (p.8). Esto quiere implicar la abolición de diferencias y fronteras, cuando lo que resulta es una ausencia de reciprocidad e intercambio bajo la supuesta homogeneización. Esta asimetría de poderes provoca manifestaciones de resistencia al modelo avasallador del primer mundo. Una forma de esta resistencia es la intensificación de los antagonismos entre etnias, culturas, creencias religiosas, así como el surgimiento de nuevas formas de fundamentalismo.

Mediante la unificación impuesta a los pueblos destaca, a juicio de la autora, la voluntad de arrasar con costumbres e identidades. Y, detrás del lema el *único mundo posible*, se ocultan las desigualdades desgarrantes y las múltiples formas de opresión, expulsión y amenaza de inexistencia para sujetos y naciones completas. Se silencia la implacable lucha por el control de los mercados y la agudización de las contradicciones entre los centros de poder, los mismos que, involucrados en el narcotráfico, el terrorismo y la corrupción, inventan formas de intervención y control supra-nacional, alegando un supuesto *deber de injerencia* que intentan legitimar jurídicamente (Quiroga, A. P. de, 2002, p. 8 y 9).

En palabras de Villamán (2009) *el pensamiento neoliberal postuló fácticamente un nuevo mesianismo: el del mercado. El mercado estaría adornado con tantos atributos que ciertamente se presenta como sujeto de quien podríamos esperar la salvación* (p.20).

Haciendo hincapié para la región latinoamericana y caribeña, Villamán (2009) explica que...*aún cuando considerar al mercado como nuevo mesías nos dé la impresión de introducirnos en la lógica de la modernidad, y así lo justificaban sus defensores, visto con un poco más de detenimiento las cosas no parecen tan claras y más bien deberíamos considerarlo como un pensamiento de matriz conservadora que probablemente entronca con las intuiciones postmodernas decadentes* (p. 20).

Núñez (2001) mantiene que no hay que aceptar que la globalización se imponga desde una perspectiva neoliberal ni *bajo los mandamientos del nuevo mercado*, proponiendo que el fenómeno de la globalización deba ser entendido desde una praxis verdadera, a

Científico de la Maestría en Salud Mental en la Universidad de la Patagonia Austral. Docente y Supervisora de la Maestría de Psicología Social: especialidad grupos e instituciones, Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Tucumán. Directora de la Revista Temas de Psicología Social, ha escrito artículos, así como obras, entre las que se encuentran: Psicología de la Vida Cotidiana (conjuntamente con Pichón-Rivière), Proceso de constitución del mundo interno: enfoques y perspectivas en Psicología Social. Interrogantes y propuestas en educación foral y no formal, mitos y utopías (en colaboración con Paulo Freire).

partir de una propuesta fundamentada en una concepción dialéctica, elaborada con una mentalidad fresca y sosteniendo un rumbo fijo basado en valores éticos *inagotables*. Advierte que no aceptará la crítica de que se trata de un viejo discurso, ya que *en realidad se trata de un 'nuevo discurso', porque su propia vigencia se la da la novedad de cada día, de cada experiencia, de cada práctica y de cada momento histórico, pues lo que cambia es el contexto y no los fundamentos éticos que lo sustentan* (p. 35).

Es este mundo globalizado, lleno de contradicciones y luchas de poder, el que produce marginación y poblaciones excluidas, como las de sobreedad escolar.

Para Anthony Giddens⁵⁸ (2000), la globalización *está reestructurando nuestros modos de vivir, y de forma muy profunda* (p.15). Este autor plantea que la globalización es una serie compleja de procesos, que no solamente tiene que ver con lo que hay *ahí fuera*, como el orden financiero mundial, sino que es también un fenómeno de *aquí dentro*, que influye en los aspectos personales y hasta íntimos de nuestras vidas (p. 24 y 25).

La creación del ciberespacio modifica los registros de tiempo y espacio, produciendo un impacto en lo subjetivo. Jiménez (2010) define éste como sigue: *dos conceptos se han transformado en este contexto: el tiempo y la distancia. Los niños y los jóvenes...van al chateo, que es simultáneo y en tiempo real. Hablan a la vez con treinta niños y niñas de diferentes escuelas y países. A unos los han visto, a otros no* (p. 210).

Se hacen prácticamente simultáneos el hecho y su percepción en cualquier parte del mundo, lo que crea una nueva relación sujeto-realidad, aunque ésta sea virtual. Se consigue una expansión de los sentidos y un cambio de estilo en la presentación y el que sea una *realidad virtual* no la desmerece frente al sistema nervioso central, pues éste realiza su función como si fuera una realidad *real*. Maturana (1990 y 1992), como se ha visto, entiende que las distinciones entre ilusión y realidad se realizan en las redes de conversación que conforma el espacio psíquico de cada persona, y que no se realizan en el proceso de percepción.

⁵⁸ Anthony Giddens es un sociólogo británico, reconocido por su teoría de la estructuración y su mirada holística de las sociedades modernas. También adquirió reconocimiento a partir de su teoría de la Tercera Vía, con la cual intentó una renovación de la socialdemocracia. Es autor de más de treinta libros publicados en por lo menos veintinueve idiomas. Fue director del London School of Economics and Political Science y actualmente se desempeña como profesor emérito de dicha institución. En el 2002 fue galardonado con el Premio Príncipe de Asturias de Ciencias Sociales. Entre sus obras citamos: Un mundo desbocado: los efectos de la globalización en nuestras vidas, Europa en la era global, La política del cambio climático.

Explica Jiménez (2010) que *el ciberespacio se ha vuelto una red neuronal, donde la producción de la escritura, del conocimiento y del aprendizaje se presenta en condiciones de simultaneidad y aparentemente sin límite* (p. 210). En consonancia con lo expuesto por Giddens (2000), para el caso de la globalización, la autora se pronuncia sobre los cambios que han introducido el texto y la escritura electrónica en su propia persona, sustentando que *a partir del uso de la computadora mi cultura escrita ha sufrido un cambio radical, que no sólo es externo. Afecta la manera en que pienso y puedo expresar ese pensamiento a través de la palabra* (p. 210).

El impacto de los multimedia se ve limitado en un mundo en que aproximadamente la mitad de la población del planeta no ha utilizado jamás un aparato telefónico. Además, y tan grave como lo anterior, está el hecho de que esta *tercera revolución industrial* de carácter informático es la causa principal de la destrucción de empleos y también de que tengamos sujetos atrapados por la imagen y sin pensamiento abstracto. Jiménez (2010) argumenta que *la fragmentación social se ve incrementada, justamente porque unos cuantos están instalados en la era tecnológica, virtual e hipertextual, mientras otros viven en el oscurantismo más grande, pero con una cultura ligera que es fruto de años de exposición a medios electrónicos, que proponen una lectura superficial del mundo* (p.210).

El II Pronunciamiento Latinoamericano⁵⁹ (2010) dice de forma contundente que: *en plena Sociedad de la Información subsisten cerca de 900 millones de personas analfabetas, millones de niños y niñas que siguen sin acceder a la escuela, otros tantos millones de niños y jóvenes que acceden a ésta pero que desertan o no aprenden en las aulas, porque los sistemas escolares no están sintonizados con las necesidades de las actuales generaciones y porque las autoridades, en la mayoría de países del mundo, siguen sin dar a la educación la importancia y la urgencia requeridas* (p. 2).

Existe una crisis objetiva y en aumento del capitalismo que ha conducido a una explotación máxima de la fuerza de trabajo, a la vez que instala su expulsión creciente de los procesos productivos con el desarrollo tecnológico, desarrollo éste que conlleva un incremento en el capital especulativo en relación a la inversión productiva. *El sistema económico de la globalización asume como estructural una desocupación que involucra*

⁵⁹ Denuncia de un conjunto de educadores latinoamericanos, a partir de un análisis crítico de las políticas educativas que habían sido pactadas en Dakar hace 20 años y ratificadas en Jomtiem hace 10, para desarrollarse a escala mundial.

el 30% de la fuerza laboral en el mundo, informa Quiroga (2002, p.9). Todas estas explicaciones son las que permiten tomar conciencia de las causas que producen la sobreedad escolar.

Un tercer punto que introduce el inicio del tercer milenio, después de la globalización y el ciberespacio, es el de la posmodernidad. Quiroga (2002) apunta que ésta se instala en el relativismo y agnosticismo filosófico, sustentándose en explicaciones de los descubrimientos de la física cuántica y sub-cuántica. La posmodernidad avanza que no es posible el conocimiento de la realidad, del mismo modo que no existe el orden de lo *objetivo* y que es irrelevante la cuestión de la verdad en el conocimiento.

Sangrador (2001) asevera que el movimiento postmoderno ha contribuido de manera significativa a la crisis del paradigma de ciencia, puesto que es producto de la modernidad cuestionada. Es más, a su juicio, se puede sintetizar el postmodernismo con la frase de *todo vale*, afirmación con la que no está de acuerdo, postulando junto a Habermas que existen valores universales.

En este trabajo se apuntala el planteamiento de Sangrador apoyado en Habermas, de que existen valores universales, tales como la justicia y la solidaridad, entre otros, que nos cohesionan como seres sociales. Lo que se requiere es mantener una actitud crítica ante las posiciones hegemónicas en torno al conocimiento y la práctica científica, además de defender un propósito que sea emancipador, como se mencionó en puntos anteriores.

Sangrador (2001) alerta sobre cómo el relativismo posmodernista puede impregnar todos los ámbitos de la vida y llegar, incluso, hasta defender un relativismo moral, con consecuencias sociales y políticas fácilmente imaginables. Para lograr protegerse de las corrientes posmodernistas, se puede hacer como ha hecho Habermas (1997), a saber, argumentar que la modernidad no ha muerto y que algunos de sus valores, como la justicia y la libertad, siguen estando vigentes.

Villamán (2009) resume argumentos de Labastida que se entienden coincidentes con planteamientos de Ovejero Bernal (2000), reseñados anteriormente, acerca de que existen dos grandes tendencias posmodernas, una de corte conservador y la otra de índole progresista:

La postmodernidad como decadencia lo constituye la posición 'entreguista y claudicante' de los postmodernos que acaban siendo conservadores del orden establecido por la vía

de la negación de la posibilidad de un futuro construible como alternativa al presente. La postmodernidad como resistencia lo constituye la de aquellos que se comprometen a una acción de superación de los límites de la modernidad reivindicando sus intuiciones libertarias. Esta posición pasa por la búsqueda de nuevos sujetos capaces de construir este nuevo proyecto societal (p.10).

Para el pensamiento postmoderno, el ser humano está atrapado en los límites de sus sensaciones y categorías conceptuales, encerrado en la red de lenguajes que sólo conducen a otros lenguajes, a juicio de Quiroga (2002), para quien *el sujeto y el mundo estallan en una multiplicidad sin unidad; caos sin ley, desorden sin orden, azar sin necesidad se imponen en un pensamiento antidialéctico (p.8).*

La postmodernidad señala el fin de los *grandes relatos*, el fin de las utopías, pero, al decir de la autora, cayendo en la paradoja de acuñar otra utopía, a saber, la de una sociedad en la que, en un proceso creciente de *personificación*, las instituciones se modelan sobre las motivaciones de los individuos. Se trata también de una sociedad que exalta como valor supremo la realización personal y la autonomía, a la vez que el derecho a la singularidad y las diferencias, *al gozo de la vida en un mundo de placer y de logros* (Quiroga, A. P de 2002, p.9).

En todo caso, Villamán (2009) sostiene que en el pensamiento postmoderno hay una apreciación crítica de la modernidad como propuesta civilizatoria, apuntando que *algunos tienden a negarla como un todo sin rescatar nada de ella. Otros, la critican pero rescatan aspectos que consideran aportes relevantes, aún reconociendo que en muchas ocasiones la lógica dominante de desarrollo moderno ha privilegiado aspectos que no han permitido la irrupción de las lógicas que alimentan las utopías libertarias propias de la misma modernidad (p. 12).*

Advierte Quiroga (2002) que no es difícil encontrar nexos entre el individualismo postmoderno y los ideales neoliberales, entre su escepticismo agnóstico y los fuertes contenidos de adaptación que encierran los mensajes acerca de la irreversibilidad del nuevo orden mundial, es decir, haciendo evidente la relación entre orden económico-político y filosofía de vida impuesta o ideología.

Sin embargo, hoy es posible poner en evidencia el *fracaso* de las medidas neoliberales, como puede leerse en el siguiente planteamiento de Vicenc Navarro⁶⁰ (2011): *la evidencia científica del fracaso del neoliberalismo aparece claramente también en el análisis del supuesto ‘rescate’ de los países periféricos de la eurozona, despectivamente conocidos como PIGS⁶¹ (Portugal, Irlanda, Grecia y España). En los tres primeros países, los fondos del FMI y de la Unión Europea, que se han transferido a estos países (fondos mal llamados “fondos de ayuda y recuperación) han sido condicionados a que sus gobiernos hagan reducciones draconianas de su gasto público, forzando además reformas que tienen como objetivo reducir los salarios. En ninguno de estos tres países, tales políticas han conseguido lo que deseaban. En realidad, los intereses de la deuda pública han continuado aumentando y el crecimiento económico es prácticamente nulo, cuando no negativo. La respuesta a esta situación por parte de la UE y del FMI es que los recortes no han sido suficientes y la bajada de salarios no ha tocado fondo. Como consecuencia de esta lectura del porqué tales políticas han fracasado, se exige más de las mismas medidas. Y así se está yendo hacia un suicidio (p. 5).*

La crisis por la que ha atravesado la modernidad es abordada por Núñez (2001) desde consideraciones éticas y propone asumirla como una falta de *coherencia* entre lo que se piensa y lo que se hace que produce una *complacencia pasiva* ante el proceso de competencia, violencia, degradación del ambiente y del ser humano que ocurre en nuestra sociedad: *la pérdida del sentido de la coherencia nos lleva al establecimiento de lo que yo he llamado la ‘cultura de la normalidad’ que nos hace insensibles ante los gravísimos problemas de la sociedad... Con aire de posmodernidad, esta ‘normalidad’ insiste en convencernos de que nada podemos contra la realidad social... la gran mayoría de los seres humanos... venimos asumiendo socialmente esta actitud de incoherencia, convirtiéndola en un problema cultural y civilizatorio con profundas implicaciones éticas (p. 20- 21).*

⁶⁰ Vicenc Navarro López es un sociólogo y político catalán, experto en economía política y políticas públicas. Ha sido catedrático de Economía Aplicada en la Universidad de Barcelona y, actualmente, es profesor de Ciencias Políticas y Sociales en la Universidad Pompeu Fabra y profesor en la Universidad Johns Hopkins de Baltimore, EE UU. Es Doctor Honoris Causa por la universidad de Leida, en el ámbito de Economía y Empresa. Entre sus últimas publicaciones tenemos: Los amos del mundo, Las armas del terrorismo financiero (con Juan Torres López), Hay alternativas (con Torres López y Alberto Garzón), El subdesarrollo social de España: causas y consecuencias.

⁶¹ Nos referimos a la denominación en lengua inglesa.

En este estudio, se asume el concepto de *sensibilidad epocal* propuesta por Villamán (2009), que podemos definir como lo que permite dirigirse *a ese ámbito de lo social cercano a la percepción de los individuos, los colectivos, y a las consecuencias de esa percepción... las maneras de sentir lo real... condiciona de manera importante la manera de pensar... lo real* (p.13). La posmodernidad ha producido una *sensibilidad epocal* cuyos rasgos se han reseñado con anterioridad, siguiendo las explicaciones que este autor sostiene a lo largo de varios años de trabajo ético-sociológico.

Otros rasgos de la *sensibilidad epocal*, se resumen en los comentarios de Quiroga (2002), quien amplía la comprensión del sentir individual y colectivo, aportando explicaciones de los efectos de la postmodernidad, que se puede definir como *interioridad psíquica*.

Dado que es la *ley del mercado* la que impera y regula los intercambios entre los seres humanos, la competitividad excluyente es la que se instala como máximo valor social, significando al otro u otra como un rival que hay que excluir o destruir, se postula siguiendo a la autora, y esto produce una alteración en los procesos de identificación y fractura en los lazos solidarios que son absolutamente necesarios como sostén del sujeto, de su condición psíquica y de su historia (Quiroga, A., 2002, p.10).

Ocurre un debilitamiento del yo, del *necesitado sentimiento de fuerza yoica*, que obstaculiza tanto una identificación madura como el encuentro con el otro, *en tanto diferente y semejante* (p.11), fundamento de nuestra condición ética. Las características esenciales de ese falso yo son el sometimiento y la subjetividad fragmentada, pues la debilidad yoica hace que se pierda *la capacidad para la inquietud* (p.11), es decir, abandonada la *relación crítica con el universo de experiencia* (p.12) ocurre una sobre-adaptación a la situación alienante, según esta autora (Quiroga, A., 2002).

Quiroga (2002) advierte que *en esta modalidad de fragmentación, el sujeto pareciera quedar disperso en la superficie de las cosas, en una relación de exterioridad consigo mismo, banalizando sus relaciones. Este puede ser un rasgo de la llamada subjetividad 'light'. Pero también puede ser la situación de los que quedan atrapados en una vivencia de futilidad y vacío, propias de una depresión silenciosamente instalada* (p.12).

La depresión puede ser tan fuerte como para llegar a la melancolía, cuando el sujeto rompe con sus lazos sociales y se aísla, condensando *en sí todo el caudal de impotencia y pérdida –por las que se responsabiliza- lo cual puede llevarlo a distintas formas de*

autodestrucción (p.13). Otro camino de *descarga* que explica la autora sería la *violencia sin sentido* (p.12), de la cual se tiene una evidencia considerable a lo largo y ancho de todo el mundo (Quiroga, A., 2002).

Dentro de una preocupación por el desarrollo de ciudadanía en el contexto social actual, Mercedes Oraison⁶² (2010) reflexiona también sobre la individuación, exponiendo planteamientos coincidentes con los de Ana P. de Quiroga. Concretamente, Oraison pone especial atención en el *resquebrajamiento de los grandes relatos que enmarcaban la incorporación de normas y valores, la desintegración de la trama social y el desmoronamiento de las agencias de acción colectivas han impactado de manera profunda e irreversible en la constitución de la subjetividad, instaurando un nuevo escenario, en el que la individuación se vuelve conflictiva y contradictoria* (2010, p. 93).

Oraison (2010) también pone el acento en el tránsito de lo colectivo a lo individual y esto *inaugura una época en la que las identidades se definen a partir del propio sujeto. La pregunta de quiénes somos y cómo somos se realiza en un mundo fuertemente deslocalizado, desarraigado, de incertidumbres de presentes y futuros e interpela no a un colectivo sino al propio sujeto* (p. 94).

Por último, la autora destaca *el carácter ambivalente o bipolar de la individuación* (siguiendo a autores como Bauman, Castells o Svampa), *ya que a la vez de independencia y emancipación implica desconexión, desafiliación, vulnerabilidad, fragilización, desarraigo* (Oraison, 2010, p. 94).

Para la socióloga y educadora argentina Cecilia Braslavsky⁶³ (2004), el siglo XXI está señalado por lo que, siguiendo a Peter Schwartz, se denomina como *sorpresas inevitables*, porque la gran mayoría de las personas no esperaban que se produjeran

⁶² Mercedes Oraison es profesora y licenciada en Ciencias de la Educación por la universidad Nacional del Nordeste, Argentina. Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad de Barcelona, España. Profesora del Departamento de Filosofía de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Nordeste (UNNE). Investigadora Del Centro de Estudios Sociales de la misma universidad. Colabora en el programa de Educación en Valores de la OEI y es autora de libros y artículos sobre construcción de ciudadanía, educación moral y ética docente.

⁶³ Cecilia Paulina Braslavsky, nacida en Argentina, fue una pedagoga y consultora internacional en enseñanza. Titular de la cátedra de Historia General de la Educación de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Coordinadora Educacional de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Directora de la Oficina Internacional de la Educación de la UNESCO. Fue hija de Berta Perelstein Braslavsky. Egresada de la universidad de Buenos Aires en Ciencias de la Educación, obtuvo su doctorado en Filosofía en la universidad de Leipzig, Alemania. Durante la presidencia de Raúl Alfonsín, Braslavsky se destacó por defender la necesidad de generalizar la escuela y la enseñanza pública igualitaria y laica.

determinadas tendencias que cada vez más se hacen evidentes y son el incremento consistente en la expectativa de vida de las personas⁶⁴, el incremento y la aceleración de la movilidad de las personas, el crecimiento exponencial del conocimiento y de las comunicaciones y, el aumento de las interdependencias (p.18).

A estas tendencias cada vez más crecientes hay que relacionarlas con lo que serían actitudes que, al decir de Braslavsky (2004) *están en el orden del día*, como son la incertidumbre, el temor ante el futuro, la falta de confianza en la capacidad de construir proyectos compartidos y las consecuentes reacciones de violencia (p.18). La autora hace referencia a una perspectiva *ética* que propugne por la paz, la justicia y el desarrollo autosostenible y en este trabajo se afirma que estos valores desarrollados pueden oponer resistencia a las actitudes negativas como las mencionadas.

De ello se infiere que no todo está perdido, que *no todo es resignación alienada*, tal y como lo expresa Quiroga (2002), quien explica que surgen nuevas respuestas alternativas y formas de lucha contra *el cerco y la agresión imperialista*. Además, esta última menciona los movimientos obreros y estudiantiles en Europa, las movilizaciones masivas en Asia, la lucha en Chiapas, en México, y de los fogoneros y piqueteros de Argentina, y el Movimiento de los Sin Tierra de Brasil y Paraguay, en los que todos ponen de manifiesto aprendizajes sociales y personales, donde *el silencio ha cedido lugar a la palabra, palabra que exige ser escuchada* (p.13).

Más recientemente, en el año 2011 se han suscitado nuevos brotes de protestas masivas contra regímenes autoritarios⁶⁵ y contra la corrupción, la falta de empleo y oportunidades y deterioros del *Estado de Bienestar*⁶⁶. Estas protestas no corresponden a personas *anti-sistema*, sino a manifestaciones en contra de *un sistema anti-personas*, tal como reza uno de los carteles de los indignados del 15-M en España, (Julio Sánchez, 2011).

Julio Sánchez⁶⁷ (2011) escribe: *en la Puerta del Sol, en Madrid, en la Plaza Catalunya, en Barcelona, o en otras muchas ciudades españolas, jóvenes y no tan jóvenes se congregaron y acamparon por días y días, compartiendo y expresando su insatisfacción y*

⁶⁴ Este incremento implica que no sólo se agregan años a la vida, sino que se agrega vida a los años.

⁶⁵ Tal es el caso de países como Túnez, Egipto, Libia y Siria.

⁶⁶ Véase, por ejemplo, la situación en Grecia, Portugal, Italia, Bélgica, España e Inglaterra.

⁶⁷ Julio Sánchez, nacido en República Dominicana, actualmente es el Rector del Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, instancia de soporte académico del Ministerio de Educación de República Dominicana (MINERD). Previamente, se desempeñó como Vicerrector de Investigación y Vinculación, del Instituto Tecnológico de Santo Domingo, INTEC.

su indignación con un estado de cosas que no sólo les cierra las puertas a la vida prometida por la civilización occidental sino que atenta contra muchas de las conquistas del Estado de Bienestar que les integraba a la misma (p. 1).

Quiroga (2002) hace referencia a los valores y principios que posibilitan estas formas de lucha, que son *lo compartido* (p.13), la redefinición de la autovaloración y el incremento de la conciencia de la identidad del agresor y de la propia como ser diferente.

Para Oraison (2010), existe una crisis *identitaria* que tensiona la construcción de ciudadanía, como se expuso más arriba. Sin embargo, ella propone la participación *como un recurso fundamental para modificar los aspectos simbólicos* y como mecanismo que asegura el ejercicio de lo que ella denomina como *autonomía política*, siguiendo a Freire (p. 94). Además, entiende que la participación es una herramienta para superar situaciones de exclusión, aspecto este último que se valora particularmente en este trabajo y con el cual se intenta conceptualizar la sobreedad escolar.

La autora prosigue sosteniendo la importancia de proponer modos que permitan que las personas en esa situación puedan recuperar su identidad social vulnerada por factores estructurales (Oraison, 2010, p. 94).

En palabras de Oraison (2010), *la participación...empodera políticamente a los actores e instala la idea de corresponsabilidad y solidaridad...permite fundar una nueva cultura política y...una nueva calidad de vida personal y colectiva basadas en la autonomía y en el autogobierno, en la descentralización y en la democracia participativa, en el cooperativismo y en la producción socialmente útil (p. 94).*

Para Villamán (1995), la preocupación supone preguntarse cómo educar en valores, como respuesta a este tiempo de incertidumbre y proponer *principios* como la internalización reflexiva, el discernimiento dialogado, las prácticas de autonomía, el respeto y la libertad, la firmeza-consistencia abierta al cambio...para trabajar *valores* como la solidaridad, la generosidad, la dignidad, la esperanza, la responsabilidad, el sentido de la perfección y otros valores (p. 10 y 11).

Jiménez (2010) sostiene que con la *educación artística y la educación por el arte se creará un espacio privilegiado para impulsar la recuperación de la persona en el proceso de enseñanza-aprendizaje; un campo de exploración de valores como la tolerancia, la diversidad, y la disciplina, el respeto, la decisión personal de mejorar y*

enfrentar retos cada vez más grandes; la creación de un ambiente afectivo de descubrimiento individual y colectivo, además del desarrollo de nuevas maneras de producir conocimiento, de desarrollar capacidad de abstracción y de relacionar, de distinguir y de elegir (p. 208).

Para Núñez (2001), la única revolución que nos liberaría de tantos engaños y opresiones es la revolución ética, a saber: *aquella que reivindique y reinstale, acorde con los signos civilizatorios actuales, la capacidad de sueño, de lucha, la capacidad de transformación, de construcción, de búsqueda de rumbo, sentido y proyección a nuestra vida individual y social. En pocas palabras, la revolución que vuelva a poner al ser humano –hombre y mujer, mujer y hombre- en el centro de los intereses, en el centro de los debates, en el centro de los proyectos civilizatorios, y a la utopía, como faro y rumbo del sentido ético de nuestro compromiso histórico-social (p. 22 y 23).*

Luis Weinstein (2005), médico psiquiatra, hace la siguiente *proclama* al analizar los cambios actuales y sus efectos en el ser humano: *hay un desarrollo alterado...por el énfasis en la seguridad, en desmedro de una apertura a la complejidad de la situación humana, clara y no clara, ambigua, con principio de incertidumbre, con paréntesis de posible racionalidad en el misterio de fondo, con un yo cohesionador nadando en un mar inconsciente... La tarea es integrar el misterio... Es el momento de juntar...la coexistencia de necesidades existenciales, junto a las psicológicas, económicas, sociales y culturales (p.322-324, lo subrayado es nuestro).*

Para Montero (2004), *debemos volver sobre la recomendación de promover, de manera reflexiva, los valores...en función de decisiones inevitablemente marcadas por la cultura y la historia, pero además orientadas por la felicidad deseada por las personas, aún a sabiendas de que la felicidad es un concepto elusivo, generalmente claro a posteriori, muy impreciso cuando se lo piensa en términos del futuro. Y quizás sea mejor así, pues siempre se estará buscando la felicidad y en esa búsqueda se cambiarán muchas cosas negativas en el presente (p.161).*

Braslavsky (2004) hace también una alusión a la felicidad o a la posibilidad de ser feliz, *de sentir que se tiene un legítimo lugar en el mundo de hoy, enraizado en el de ayer y con proyección hacia el futuro (p.18),* aludiendo a aquello que falta en esos jóvenes que se involucran en actos de violencia.

Una cita *clave* de Núñez (2001) en esta discusión sobre la necesidad de acciones tendentes a propulsar valores, *a pesar de este mundo materialista y neoliberal, siguen siendo el amor, la esperanza, los sueños, la verdad, la tolerancia, la apertura...en fin, los valores humanos fundamentales, los que nos ayudan a mantener nuestras certezas, convicciones y compromisos esenciales para enrumbar la vida en el sentido de la historia* (p.47).

En este sentido, resulta imposible dejar de presentar el siguiente párrafo, en el que el autor proclama su compromiso con la ética: *mi concepción y mi posición vital tienen que ver con la ética entendida como opción libre, madura, consciente, responsable, histórica y sustentada en una sólida fundamentación teórica, que le dé rumbo y sentido a la presencia en esta aventura histórica llamada vida. Desde esa perspectiva, al atenderla individual y socialmente, luchamos y trabajamos para lograr que ese conjunto de valores y de criterios de acción nos permitan optar libremente, y desarrollar así (desde una perspectiva histórica) una identidad cultural que renueve el enfoque sobre la vida, la naturaleza y el proyecto de futuro, donde tengamos la felicidad como objetivo y el sueño de un mundo mejor para todos* (p. 76-77).

Para finalizar estas reflexiones sobre valores, se aportan citas y planteamientos de Edgar Morin (1999). Así, *el aprendizaje de la vida debe dar, al mismo tiempo, conciencia de que la 'verdadera vida', para tomar la expresión de Rimbaud (poeta francés), no está tanto en las necesidades utilitarias de las que nadie puede escapar sino en el propio desarrollo y en la calidad poética de la existencia, de que para vivir cada uno necesita, simultáneamente, lucidez y comprensión y, con mayor amplitud, la movilización de todas las capacidades humanas* (p. 56 y 57).

Morin -quien también es francés, como el poeta citado- hace una propuesta que sintetiza en la frase de *esforzarse por pensar bien* (p.65), lo cual no es tan simple como parece, puesto que alude a contextualizar y totalizar las informaciones, a luchar contra el error y la mentira, a atender y entender que la vida *nos solicita la estrategia y, si es posible, la serendipia y el arte* (p.66), en vez de seguir programas sin aceptar lo que él llama *la apuesta* (p.67) que define como la conciencia de la incertidumbre pero integrada en la fe o la esperanza, para evitar caer en la falsa incertidumbre. En resumen, se trata de la fe incierta.

II. Educación y Sociedad

¿Cómo se produce la sobreedad escolar? Desde una perspectiva *tradicional* o acrítica, la escuela se descarga de responsabilidad ante el fenómeno de la sobreedad cuando explica el fracaso escolar como producido por las dificultades de aprendizaje o de *conducta* que presentan los niños y jóvenes.

Una perspectiva psicosocial crítica posibilita reconocer que la sobreedad escolar es un fenómeno complejo originado en la desigualdad social. Es una evidencia de la marginación que produce la pobreza, pero reforzada por ciertas condiciones escolares que tienden muchas veces a reproducirla. A la vez, se muestra la poca conciencia de las familias sobre la importancia de la escolarización temprana.

Del mismo modo, se puede argumentar que las precarias condiciones de vida y de trabajo del profesorado se traducen en la falta de motivación de este último para acomodar sus acciones pedagógicas a las necesidades del alumnado en situación de sobreedad, que, por lo general, termina desertando.

Una reflexión comprometida sobre la sobreedad escolar y las implicaciones que tiene para el sistema educativo, requiere ser realizada dentro del contexto más amplio de la relación educación y sociedad. En este capítulo, se abordará ese contexto general desde dos grandes temas, la educación como derecho humano y la educación crítica.

La escuela como institución social ha de plantearse proveer experiencias de aprendizaje en un sentido amplio, que contribuyan al desarrollo personal y cultural, más allá de lo que la vida cotidiana ofrece, y esto resulta ser importante cuando se trata de los sectores sociales menos favorecidos.

La educación ha sido suscrita como derecho universal por todas las naciones, por lo que no se concibe la exclusión de personas o sectores sociales. Este derecho sirve de fundamento para promover una *visión positiva* de la sobreedad escolar, que permite reconocer el poder que estos alumnos estarían confiriendo a la educación en la transformación de sus vidas. Estos planteamientos se amplían en el tema relativo a la *educación como derecho humano*.

Una perspectiva psicosocial crítica aplicada al análisis de la educación lleva a *re-conocer* que el proceso de construir una educación emancipadora parte de una reflexión ético-crítica acerca de las diferentes sociedades que coexisten dentro de la propia sociedad, lo que implica que cada una de ellas, con sus luchas y necesidades, intervienen en el cambio educativo propuesto. Luego, se precisa *recuperar* la esperanza en el hacer y el ser de la educación, siendo necesario *empoderar* a los actores de la experiencia educativa y recurrir a una metodología participativa que promueva la capacidad crítica y la creatividad. Estos planteamientos se abordan de manera extensa en el tema acerca de la *educación crítica*.

La educación emancipadora tiene como característica, entre otras, el abrir las puertas de la escuela a toda persona en situación o no de sobreedad escolar y reconocer el *derecho* de esta última, que le asiste a recibir una educación y, concretamente, una educación de calidad.

1. La educación como derecho humano

Una educación gratuita, accesible y de calidad está consagrada como uno de los derechos humanos fundamentales que tienen todas las personas sin distinción (Declaración Universal de los Derechos Humanos, art. 26, Naciones Unidas, 1948; Pacto Internacional de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales, artículo 13, Naciones Unidas, 1976). En reconocimiento de este principio, el Informe de Seguimiento de la Educación para Todos (EPT) en el Mundo (UNESCO 2008) establece que *las políticas de educación deben centrarse en la integración, universalización, la alfabetización, la calidad, el desarrollo de capacidades y la financiación* (p. 6).

La Convención de los Derechos del Niño permite exigir la no exclusión a todos los centros educativos, al establecer como deber del Estado *implementar la enseñanza primaria obligatoria y gratuita para todos*. La expresión de la obligatoriedad educativa se establece en República Dominicana con la Ley General de Educación 66-97, puesto que en su artículo 35 señala que *el Nivel Básico es la etapa del proceso educativo considerado como el mínimo de educación a que tiene derecho todo habitante del país*.

Igualmente, en la Ley 136-03 del Código para la Protección de los Niños, Niñas y Adolescentes, Capítulo IV, artículo 98 está estipulado el derecho a la universalización de la enseñanza básica, pues allí se señala que *es deber del Estado asegurar a los niños, niñas y adolescentes: Enseñanza primaria obligatoria y gratuita, incluso para aquellas personas que hayan sobrepasado la edad adecuada*. Esto último es importante, pues confirma la obligación del *estado* de atender los niños y las niñas en sobreedad (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF, 1979).

No se trata ahora de reducir el tema educativo a asuntos de normas jurídicas y convenios universales, pero sí es importante subrayar el hecho de que todos los estados del mundo se han comprometido en garantizar el derecho humano a la educación.

Se ha establecido que todas las personas tienen derecho a una educación que contribuya al pleno desarrollo de la personalidad humana y su vida en dignidad, a un desarrollo con equidad entre todos los seres humanos, al respeto de los derechos humanos y las libertades de las personas, y al establecimiento de la solidaridad entre los pueblos. La educación es asumida, entonces, como un elemento determinante en el cumplimiento de todos los demás derechos humanos y en el desarrollo humano de un modo general.

En este sentido, educar en el conocimiento y ejercicio de los derechos humanos es un elemento clave para la construcción de una ciudadanía crítica. La ciudadanía crítica nos remite a una población que cuestiona el orden social establecido, conoce, promueve y exige sus derechos, y genera y se moviliza en torno a propuestas de transformación social.

Para José Ayala⁶⁸, Lucero Quiroga⁶⁹ y Berenice Pacheco (2006), la ciudadanía crítica debe ser entendida como la práctica de la construcción de relaciones sociales basadas en la concepción de la igualdad ontológica, lo que implican, según plantean, una formación en valores que permita abrazar la igualdad entre los seres humanos, la capacidad de analizar las estructuras sociales que impiden el ejercicio de la ciudadanía y la construcción de la igualdad, la disponibilidad de los conocimientos históricos que permitan conocer las estructuras y la historia de la desigualdad, así como de la historia y el potencial para las relaciones de solidaridad entre las personas, y una formación de la

⁶⁸ José Ayala. Investigador dominicano. Es consultor del Programa Plan Internacional, ONG que trabaja a favor de la niñez necesitada en materia de educación y servicios sociales.

⁶⁹ Lucero Quiroga. Licenciada en Ciencias Políticas con maestría en Género y Desarrollo. De nacionalidad chilena, estuvo residiendo y trabajando por años En República Dominicana. Es investigadora y autora de numerosas publicaciones sobre género y derechos humanos, violencia contra la mujer y abuso infantil.

autoestima basada en el valor del individuo/a como ser social, y de su responsabilidad social.

Otra forma de entender la ciudadanía crítica es la que remite a la *ciudadanía activa*. Álvaro Marchesi⁷⁰ (2010) señala que *la educación para una ciudadanía activa, democrática, multicultural, solidaria y responsable es en los comienzos del siglo XXI una de las grandes tareas de la sociedad y de los sistemas educativo. En una sociedad tan desigual como la iberoamericana, la formación de ciudadanos libres, cultos y solidarios constituye una de las estrategias principales que pueden conducir, por el compromiso colectivo de los diferentes sectores sociales, a superar la pobreza, la marginación y la inequidad* (p.13).

Rosa María Torres⁷¹ (2006) destaca que asumir la educación como derecho humano conlleva aceptar una educación acorde con las realidades y necesidades sociales, que contribuya a desarrollar a seres humanos capaces de coadyuvar a la transformación social que reclama el mundo de hoy. Para la autora, es necesario ampliar el derecho a la educación, definiéndolo como derecho a *la buena educación, al aprendizaje y a la participación social*.

Sin embargo, educadores y educadoras latinoamericanos, reunidos para analizar el alcance de las políticas educativas a escala mundial, después de veinte años de la declaración de Jomtien, de diez años de la declaración de Dakar, se han pronunciado de manera muy crítica como sigue: *la educación es un derecho fundamental, universal e irrenunciable que asiste a toda persona, en todo momento de su vida. Denunciamos el incumplimiento de este derecho, sin cuya vigencia no es posible imaginar existencia individual y colectiva digna ni el disfrute de los demás derechos reconocidos. Enunciar*

⁷⁰ Álvaro Marchesi Ullastres es Secretario General de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Ha ejercido como docente de Psicología Evolutiva en varias universidades, y en la actualidad ocupa la cátedra de su especialidad en la Complutense de Madrid. Fue secretario de estado para la Educación durante la implantación de la reforma educativa de acuerdo a la LOGSE. Entre sus publicaciones se destacan: Sobre el bienestar de los adolescentes, Qué será de nosotros, los malos alumnos, Controversias en la educación española.

⁷¹ Rosa María Torres del Castillo. Educadora y lingüista, con una amplia experiencia como investigadora y analista internacional sobre temas de educación, cambio educativo, comunidades de aprendizaje y aprendizaje para toda la vida. Ha vivido y trabajado por largos periodos de tiempo en Ecuador, México, Nicaragua, Argentina y los Estados Unidos y ha asumido misiones técnicas en otras regiones del mundo, como lo son América Latina, África y Asia. En su país natal, Ecuador, fue Ministra de Educación y Cultura (2003). Luego de ejecutar su misión en varios programas de la UNESCO, en el año 2013 se le invitó a formar parte del Grupo de Expertos Senior encargado de la acción *Repensando la Educación en un Mundo Cambiante*.

este derecho supone asegurar la gratuidad de la educación (incluyendo la eliminación de todo tipo de cuotas y la provisión de materiales de estudio, uniformes, etc.), gratuidad que, salvo escasas excepciones, no rige hoy en nuestra región. Respetar el derecho a la educación implica mucho más que matricular a niños y niñas en la escuela, objetivo que ya ha sido logrado en la mayoría de nuestros países. Es preciso lidiar con los altos niveles de ausentismo, deserción y repetición que caracterizan a nuestros sistemas educativos, asegurar aprendizajes significativos y efectivos, y asumir en serio la proclama de la educación y el aprendizaje como derecho a ejercer durante toda la vida. (II Pronunciamiento Latinoamericano, 2010, p. 5).

Para Sylvia Schmelkes⁷² (2009) la educación actual refleja las desigualdades e injusticias sociales, y por ello mismo forma parte del conjunto de los actuales problemas. Para ella, *el sistema educativo decidió que era más importante crecer que asegurar calidad. (...) Se consideró que de la calidad podríamos ocuparnos más tarde. El problema, sin embargo, es que, al no ofrecer calidad, no pudo tampoco garantizarse la cantidad deseada y necesaria, pues la escuela no fue lo capaz que se suponía de atraer y retener a los alumnos que por primera ocasión en su familia asistían a la escuela (p. 50).*

La autora plantea que la educación continúa reflejando las ideas homogeneizadoras del siglo XIX, que en su momento fueron necesarias para la construcción de los nacientes estados, y advierte que tal situación resulta en una paradoja, puesto que la educación se presenta desigual y homogeneizadora a la vez (Sylvia Schmelkes, 2009, p.47).

Schmelkes (2009) señala que es necesario comenzar por definir el país que queremos para, a partir de ello, definir la educación que necesitamos. Su planteamiento se sintetiza en que *necesitamos una educación que prepare para el empleo y trabajo digno. Más ampliamente señala: necesitamos una educación que enseñe a pensar, criticar, a proponer; que aliente el pensamiento científico y la capacidad para el desarrollo tecnológico. Pero también requerimos de una educación que forme para la participación democrática. Necesitamos una educación que forme seres humanos respetuosos de los*

⁷² Sylvia Irene Schmelkes del Valle es una socióloga mexicana e investigadora en educación. Es conocida por su trabajo en la educación intercultural, y por su libro *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*. Ha realizado estudios exploratorios sobre buenas prácticas en programas de apoyo a indígenas en educación superior. También, ha escrito más de cien textos académicos y ensayos. Fue Coordinadora General de Educación Intercultural y Bilingüe en la secretaría de Educación Pública de México, y actualmente dirige el Instituto de Investigación para el Desarrollo de la Educación de la Universidad Iberoamericana.

otros y del medio ambiente, que valoren nuestra diversidad. Necesitamos una educación que forje seres humanos socialmente responsables y solidarios, intolerantes a la injusticia, creativos y transformadores (p. 48).

Miquel Martínez Martín⁷³ (2010) menciona que los dos objetivos más relevantes de la educación para las próximas décadas son la preparación para el trabajo y la formación para una ciudadanía activa, con las cuales se pretende lograr necesidades formativas en torno a lo que él identifica como *mundos*, que son los de los sentimientos, de la competencia comunicativa y del lenguaje, y de las competencias éticas y ciudadanas.

Jacques Delors⁷⁴ (1994), en su texto *La Educación Encierra un Tesoro*, propone lo que considera que deben ser los cuatro pilares de la educación, a saber, los que consisten en aprender a conocer, en aprender a hacer, en aprender a convivir y en aprender a ser.

Así, mientras que el primer pilar se refiere a adquirir los conocimientos que permitan comprender el mundo que lo rodea, vivir con dignidad y desarrollar capacidades profesionales, el segundo supone aprender a poner en práctica cotidiana y profesionalmente los conocimientos. En cuanto al tercer pilar, radica en aprender a comunicarse y relacionarnos basándonos en valores de la cultura de la paz. Finalmente, el cuarto pilar equivale a contribuir al desarrollo integral de todas las dimensiones del ser humano relacionadas con el cuerpo, la mente, la inteligencia, la sensibilidad, la espiritualidad y la responsabilidad social.

Ahora bien, el sistema educativo formal en República Dominicana se encuentra aún muy lejos de esto, como veremos en el capítulo próximo.

Ayala, Quiroga y Pacheco (2006) establecen tres ejes de análisis que permiten conocer el sistema de educación formal y que corresponden a tres problemas, el del acceso a la educación, entendido como la posibilidad de las personas para acceder al sistema formal

⁷³ Miquel Martínez Martín. Catedrático de Teoría de la Educación y miembro del Grupo de Investigación de educación en Valores y desarrollo Moral (GREM) de la Universidad de Barcelona, España. Participa como consultor y evaluador en diferentes proyectos, agencias, instituciones, administraciones de carácter educativo y universidades en España y a nivel internacional. Dirige el programa Barcelona Aula de Ciudadanía, del Ayuntamiento de Barcelona, en colaboración con la Universidad de Barcelona.

⁷⁴ Jaques Delors es un político europeo de nacionalidad francesa, quien fungió como presidente de la Comisión Europea desde 1985 hasta 1995. Previamente, en 1981, es nombrado Ministro de Economía y Finanzas de Francia. Tras el final de la Segunda Guerra Mundial y luego de haber estudiado economía en La Sorbona, Delors fue funcionario del Banco de Francia. Es miembro del Club de Madrid, una organización independiente y sin ánimo de lucro compuesta por ochenta y un exjefes de Estado y de Gobierno democráticos. Es padre de la política socialista Martine Aubry. En 1989, Delors es galardonado con el Premio Príncipe de Asturias de Cooperación Internacional.

de educación, determinada por factores económicos y culturales, el relativo al currículo de la educación, concerniente a los saberes que se legitiman epistemológicamente a partir de su inclusión en los programas de formación en los diferentes niveles y áreas, y del manejo de la información, y el de la calidad de la educación tocante a la forma en que se busca que las personas que participan del sistema formal de educación abracen estos saberes y construyan su cosmovisión a partir de los mismos.

Para Rosa Blanco⁷⁵ (2006) el contexto educativo en América Latina está caracterizado por la pobreza, la exclusión, reformas educativas que no han logrado garantizar el derecho a la educación, y la persistencia de prácticas discriminatorias y prejuicantes en el quehacer y el entorno escolar. Señala que, si bien aún no se ha logrado el pleno acceso a la educación básica, el mayor desafío en la región de América Latina y El Caribe es superar la desigualdad en la calidad de la oferta educativa y en los logros del aprendizaje.

Según datos de la UNESCO (2008), entre 1990 y 1997 el número total de alumnos de la educación primaria en América Latina y El Caribe se había duplicado, pasando de 45.000.000 a 85.000.000 de matriculados. De igual modo, el número total de alumnos de la educación secundaria se había triplicado⁷⁶ y el de la educación superior estuvo a punto de sextuplicarse⁷⁷. Sin embargo, tal y como lo expresa Eduardo García-Huidobro (2009), la progresión ha sido desigual y ha estado muy determinada por los niveles socioeconómicos y culturales de las familias.

Para Blanco (2006), *el aumento de la cobertura no ha sido acompañado de medios efectivos que garanticen la permanencia en el sistema escolar y la satisfacción efectiva de las necesidades básicas de aprendizaje de los estudiantes. Aunque han disminuido los índices de repetición y deserción, éstos siguen siendo altos, y afectan en mayor medida a los niños y las niñas que viven en situación de vulnerabilidad; zona rural, pueblos originarios y contextos socioeconómicos desfavorecidos* (p. 2).

Según establece la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, los retos principales a los que se enfrenta la mayoría de los países de

⁷⁵ María Rosa Blanco Guijarro. Licenciada en Filosofía y Ciencias de la Educación, con especialidad en Educación Especial, en la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad Complutense de Madrid. Actualmente es Directora de la Organización de Estados Iberoamericanos, OEI, en Chile. Fue Asesora del Secretario General de la OEI, y Especialista Regional en Educación Inclusiva y Educación de la Primera Infancia en la Oficina Regional de Educación para América Latina y El Caribe, OEARLC, de la UNESCO, en Santiago de Chile.

⁷⁶ Pasó de 10.000.000 a 29.000.000.

⁷⁷ En este caso, el número de estudiantes pasó de 1.600.000 a 9.400.000.

la región se refieren a la falta de competitividad de las escuelas públicas, al reducido tiempo de aprendizaje de los alumnos, a los insuficientes recursos para hacer frente a las demandas de los alumnos, a la situación del profesorado, a las dificultades de los centros para ofrecer un currículo atractivo que mantenga a los alumnos en la escuela, a las insuficiencias en la gestión de los recursos públicos y a los reducidos resultados académicos obtenidos en comparación con los países desarrollados (OEI, 2008, p. 75).

Este aumento de la escolarización en todos los países, sin que produjera un incremento similar en el gasto público y en la gestión eficiente de los recursos destinados a la educación, ha conducido a un deterioro de la escuela pública y a un dualismo entre los sistemas educativos que refleja y, en cierta medida, tiende a mantener las diferencias escolares, esto es, por una parte, una escuela pública gratuita y mayoritaria a la que acceden los alumnos de los sectores populares que, o bien no tienen una escuela privada cercana, o bien no pueden pagarla, y, por otra parte, una escuela privada minoritaria, en la que se escolarizan principalmente los alumnos de la clase media-alta de la población (OEI, 2008, p. 75).

Por otro lado, Blanco⁷⁸ también enfatiza que persisten problemas en la calidad de la educación, que afectan, en mayor medida, a los sectores en situación de vulnerabilidad. Para ella, recibir una educación de baja calidad atenta contra todos los derechos humanos.

Afirma que no basta con tener acceso a la educación para tener garantizado el derecho a la educación: *Aún los niños y jóvenes que ingresan a la escuela ven vulnerados sus derechos cuando no logran buenos resultados de aprendizaje debido a que se les discrimina por motivos económicos, étnicos, religiosos o de género; cuando se ejerce sobre ellos cualquier tipo de violencia sea física o psicológica; cuando el ambiente de su escuela es hostil; cuando predominan en el entorno escolar formas de relacionarse sobre la base de los estereotipos y prejuicios; cuando los estudiantes son víctimas o silenciosos testigos de la violencia cometida contra otros niños y aceptan que ella es una forma aceptable para que los fuertes impongan su voluntad a los débiles. Cuanto todo ello ocurre, se hace muy difícil que los estudiantes aprendan en la escuela a vivir con dignidad y a ejercer el resto de sus derechos humanos (p.1).*

Existen por lo menos dos desafíos importantes que deben ser afrontados por la educación, siendo el primero de ellos referido al uso de los medios de comunicación y de las redes

⁷⁸ <http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?id=132887>

tecnológicas, y el segundo al *analfabetismo estético*, como señala Jiménez (2010). Enfrentar ambos retos es imprescindible, puesto que producen la exclusión de millones de personas. El reto ligado a los medios alude a la exclusión de a las personas sumidas en la pobreza, mientras que el analfabetismo estético se ha producido por varias causas, y entre ellas está el énfasis en lo técnico y la desvalorización de las artes en la educación.

El analfabetismo estético es el desconocimiento de los códigos y lenguajes artísticos, que excluye a la persona *del uso de sus capacidades de creación, comunicación y expresión, y la limita en su posibilidad de diálogo con la diversidad cultural, con otras formas culturales necesarias para sobrevivir en una sociedad interconectada*, escribe Jiménez (2010, p. 206).

Para Juan Eduardo García-Huidobro⁷⁹ (2009), otra temática emergente en los últimos años, muy ligada al proceso de universalización de la escolaridad, es la creciente diferenciación entre la experiencia escolar a la que acceden las mayorías y aquella reservada a las élites. *Los más ricos asisten a establecimientos mejor dotados, en los que hay más recursos y en los que se encuentran 'separados' del resto de la sociedad* (p. 24), convirtiéndose esta situación en un gran obstáculo para la construcción de la igualdad y la democratización social.

Ante este panorama, apunta García-Huidobro (2009), que *la igualdad debe ser enseñada y aprendida. Por tanto, la educación democrática requiere de un espacio educativo donde todos los ciudadanos se encuentren y se reconozcan como iguales, donde la democracia pueda ser experiencia educativa* (p. 28).

2. La educación crítica

La reflexión acerca de una educación crítica, que resulta liberadora o emancipadora, se aborda a partir del análisis de *movimientos* y planteamientos abarcadores que emplazan la educación institucionalizada o tradicional que, entre otras cosas, es excluyente. La condición de sobreedad escolar tiene como una de sus causas una educación excluyente.

⁷⁹ Juan Eduardo García-Huidobro. Se inició en educación como profesor de educación secundaria. Durante quince años se desempeñó como investigador del Centro de investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE) de Chile. Entre el 1990 y 2000 trabajó en el Ministerio de Educación de Chile. Actualmente es decano de la Facultad de Educación de la Universidad Alberto Hurtado y Director del CIDE, de la misma universidad.

El primero de estos movimientos es la educación problematizadora, organizada, ejecutada y sistematizada por Paulo Freire (1986 y 1980). En este trabajo se ha denominado como *educación para la concientización*, puesto que logra que la persona obrera o campesina tome conciencia de las relaciones desiguales de poder a que está sometida y que la educación tradicional reproduce.

Un segundo planteamiento es el de la *educación para la resistencia*, concepto utilizado por Stephen Kemmis⁸⁰ (1988), Michael Apple⁸¹ (1994) y Henry Giroux⁸² (1985) para explicar las manifestaciones de oposición a lo establecido. Sus análisis enfatizan las tensiones y conflictos que median las relaciones entre casa, escuela y lugar de trabajo y contribuyen a relevar los *espacios* en los cuales surgen elementos de oposición.

Siguiendo las explicaciones de Joelle Ana Bergere Dezaphii⁸³ (2005), la *investigación-acción-participativa* (IAP) se propone como una alternativa metodológica a la investigación científica de pretensiones objetivas, pero también como una práctica

⁸⁰ Stephen Kemmis es Investigador Principal y Profesor Adjunto en el Instituto de Investigación para la Práctica Profesional, el Aprendizaje y la Educación de la Charles Sturt University, en Australia. Además, es Co-Director de Pedagogía, Educación y Praxis (PEP), una organización de colaboración a nivel internacional que aglutina investigadores de universidades en Colombia, Finlandia, Holanda, Noruega y Suecia. Kemmis ha ostentado posiciones académicas en University of Sydney, University of Illinois, University of East Anglia, Deakin University y University of Ballarat, además de haber trabajado por varios años como consultor independiente. Ha publicado extensamente sobre los temas de práctica profesional, educación indígena, investigación participativa, métodos cualitativos en investigación educativa. Su libro más conocido es el publicado junto a Wilfred Carr, *Becoming Critical: Education, knowledge and action research*. En el 2001, Kemmis fue investido como miembro vitalicio de la Australian Association for Educational Research (AARE), y en el 2009 recibió dos doctorados honoris causa por el servicio brindado a la investigación internacional en educación.

⁸¹ Michael W. Apple es un teórico de la educación especializado en educación y poder, política cultural, teoría e investigación acerca del currículo educativo, enseñanza crítica, y el desarrollo de escuelas democráticas. Es profesor encargado de la Cátedra John Bascom de Currículo e Instrucción y Estudios de Política Educativa en la Universidad de Wisconsin, en la Madison School of Education. Por más de tres décadas, Apple ha trabajado con educadores, sindicalistas, grupos disidentes y gubernamentales alrededor del mundo, acerca de la democratización de las prácticas y políticas educativas. Entre su amplia bibliografía, seleccionamos algunos de sus últimos títulos: *Can education change society?*, *Education and Power*, *Global crises, social justice and education*.

⁸² Henry Giroux es un académico norteamericano y crítico cultural. Es uno de los teóricos creadores de la pedagogía crítica en los Estados Unidos. Es bien conocido por sus trabajos pioneros en pedagogía pública, estudios culturales, estudios sobre juventud, educación superior y teoría crítica. En 2002, Routledge nombró a Giroux uno de los 50 pensadores educativos más importantes del período moderno. Giroux ha tenido posiciones académicas en la universidad de Boston, Universidad de Miami y Universidad de Penn State. Desde 2005, trabaja en un programa educativo por televisión, perteneciente a McMaster University, en Hamilton, Ontario. Ha publicado más de 50 libros y más de 300 artículos académicos. Sus últimos títulos, del año 2014 son: *The Violence of Organized Forgetting*; *Neoliberalism's War Against Higher Education*.

⁸³ Las explicaciones fueron parte del curso *Métodos y Técnicas Cualitativas: Investigación-Acción*, correspondiente al Doctorado en Psicología Social: Una Perspectiva Interdisciplinar. Convenio Universidad Complutense de Madrid- UCM- y Universidad Autónoma de Santo Domingo-UASD. República Dominicana.

social comprometida, dentro de la cual estaría la experiencia educativa transformadora. La IAP está fundamentada en una concepción de mundo que se crea y recrea mediante una puesta en común y humana que asume su quehacer en un clima de justicia, que promueve la igualdad de oportunidades y la distribución democrática de poder. En esta propuesta cabe destacar las aportaciones de Orlando Fals Borda (1993 y 1992), Peter Park⁸⁴ (1992) y Mario de Miguel Díaz (1993), principalmente.

Sigue el movimiento de la *educación popular* que, al tener los trabajos de Freire como fundamento, ofrece una *revisión crítica* realizada de la mano de Carlos Núñez (2001) quien supera el planteamiento de este último enfoque, mediante una nueva propuesta analítica e interventiva apoyada en la *comunicación popular* cuya característica se basa en un modelo dialectico y participativo.

Por último, se esbozan las propuestas que se hacen a la educación desde la *pedagogía de la solidaridad* planteada por Ángel Pichardo⁸⁵ (2010) que focaliza esencialmente la atención en la solidaridad, haciendo hincapié en los aspectos integral, integrado, integrador, crítico, transformador, libertario y *afectivo* de la misma.

A continuación, se presentan de manera ampliada, los movimientos y planteamientos abarcadores inherentes a la educación crítica.

a. Educación para la concientización

En primer lugar, hay que insistir en que esta última es una *educación para la concientización*, y ello en la medida en que la educación cambia radicalmente su sentido con el trabajo aportado por Paulo Freire (1969/1986) en la región latinoamericana, pasando de ser una educación instrumentalizada, que reproduce las relaciones sociales desiguales, para convertirse en una educación liberadora, que devuelve a la persona su

⁸⁴ Peter Park. Sociólogo, fundador y director del Centro para la Educación y Acción de la Comunidad en Northhampton, Massachusetts, EEUU. Se dedica a la Investigación-Acción-Participativa por considerar que este tipo de metodología lleva a las personas a recuperar su capacidad de pensar por sí mismas, de innovar y, mediante la reconstrucción de su historia y su cultura, lograr una vida auténtica. gid.us.es/villa/pdf/carrera6.pdf

⁸⁵ Ángel Pichardo. Investigador dominicano. Doctor en Medicina. Profesor e investigador en materia de género y desarrollo en el Centro de Género del Instituto Tecnológico de Santo Domingo (INTEC), de República Dominicana. Es escritor y dirigente político, fundador de Justicia Global, un movimiento de izquierda. Sus últimas publicaciones son: Reflexiones Cotidianas: Ser que ama, transforma; Pedagogía de la Solidaridad; Sobrevivencias: cuatro casos de violencia contra la mujer (en coautoría).

dignidad al permitirle reconocerse y conocer el mundo que le rodea y le causa marginación: *la educación... se basaría sobre todo en la aptitud que tuviésemos para incorporarnos al dinamismo del tránsito (de una sociedad cerrada a una abierta y no de masas). Dependería de que pudiésemos distinguir lúcidamente lo que estuviese en él (la persona que se educa) pero no fuese de él, de lo que estando en él fuese realmente suyo...Y los esquemas y las 'recetas' antes simplemente importadas pasan a ser sustituidos por proyectos y planes, resultantes de estudios serios y profundos de la realidad. La sociedad llega así a conocerse a sí misma. Renuncia a la vieja postura de objeto y va asumiendo la de sujeto. Por eso, la desesperación y el pesimismo anterior frente a su presente y futuro, como también aquel optimismo ingenuo, se sustituyen por optimismo crítico. Repitamos, por esperanza....Este optimismo nace y se desarrolla junto a un fuerte sentido de responsabilidad de los representantes de las élites que van haciéndose cada vez más auténticas, en la medida en que esta responsabilidad crece...Este sentido de responsabilidad de las élites dirigentes, que cada vez más se identifican con el pueblo y se comunican con él a través de su testimonio y de la acción educativa, ayudará a la sociedad a evitar posibles distorsiones a las que está sujeta en su desarrollo. Este clima de esperanza que nace precisamente cuando la sociedad se vuelve sobre sí misma y se descubre inacabada, con un sinnúmero de tareas por cumplir...(p. 38, 46-47).*

Freire (1969/1986), profesor de historia y de filosofía en la universidad de Recife, se dedicó en cuerpo y alma a la educación de personas adultas analfabetas, en su Brasil natal y, posteriormente, en Chile y otros lugares de la región latinoamericana, cuando se vio forzado al exilio: *lo que importa, realmente, es ayudar al hombre a recuperarse. También a los pueblos. Hacerlos agentes de su propia recuperación. Es, repitamos, ponerlos en una posición conscientemente crítica frente a sus problemas...con una educación que, por ser educación, habría de ser valiente, ofreciendo al pueblo la reflexión sobre sí mismo, sobre su tiempo, sobre sus responsabilidades, sobre su papel en la nueva cultura de la época de transición. Una educación que le facilitase la reflexión sobre su propio poder de reflexionar y que tuviese su instrumentación en el desarrollo de ese poder, en la explicación de sus potencialidades, de la cual nacería su capacidad de opción. Educación que tomase en consideración los varios grados del poder de captación de que está posibilitado el hombre brasileño, factor de importancia fundamental para su humanización (p. 50-52).*

Cuando se publica su primer texto en 1969, *La Educación como Práctica de la Libertad*, Freire lleva ya 20 años desarrollando y aplicando *su método* entre los menos favorecidos. Como lo expresa Ernani María Fiori⁸⁶, *Paulo Freire es un pensador comprometido con la vida; no piensa ideas, piensa la existencia. Es también educador: cobra existencia su pensamiento en una pedagogía en que el esfuerzo totalizador de la 'praxis' humana busca, en la interioridad de ésta, totalizarse como 'práctica de la libertad'* (En Freire, 1970/1980, p.3).

Para Paulo Freire (1969/1986) *existir es más que vivir porque es más que estar en el mundo. Es estar en él y con él. Y esa capacidad o posibilidad de unión comunicativa del existente con el mundo objetivo, contenida en la propia etimología de la palabra, da al existir el sentido de crítica que no hay en el simple vivir. Trascender, discernir, dialogar (comunicar y participar) son exclusividades del existir. El existir es individual; con todo, sólo se da en relación con otros seres, en comunicación con ellos* (p. 29-30).

El concepto de *praxis* para Freire (1970/1980) es reflexión y acción ejercidas por las personas sobre el mundo con la intención de transformarlo. En esta *praxis*, la persona queda ella misma transformada, haciéndose más consciente de sí misma, de su potencial, así como de su responsabilidad y su humanidad. Es por esto que, con frecuencia, el término *praxis* se acompaña de adjetivos como auténtica o liberadora: *no basta saberse (los oprimidos) en una relación dialéctica con el opresor –su contrario antagónico– descubriendo, por ejemplo, que sin ellos el opresor no existiría para estar de hecho liberados. Es preciso, recalquémoslo, que se entreguen a la praxis liberadora. Lo mismo se puede decir o afirmar en relación con el opresor...Descubrirse en la posición del opresor...no equivale aún a solidarizarse con los oprimidos...La verdadera solidaridad con ellos está en luchar con ellos para la transformación de la realidad objetiva que los hace 'ser para otro'. El opresor sólo se solidariza con los oprimidos cuando su gesto deja de ser un gesto ingenuo y sentimental de carácter individual, y pasa a ser un acto de amor hacia aquéllos...Sólo en la plenitud de este acto de amar, en su dar vida, en su praxis, se constituye la solidaridad verdadera* (p. 40-41).

⁸⁶ Ernani María Fiori. Nace en Porto Alegre, Brasil. Obtiene una licenciatura de la Facultad de Derecho de Porto Alegre. Se convierte en catedrático de Historia de la Filosofía de la Facultad de Filosofía de la universidad Federal do Rio Grande do Sul. Exiliado en Chile y Perú, en el año de 1964, impartió cursos de su especialidad en dichos países. En Perú se desempeñó como Vicerrector de la Universidad de Lima. De regreso al Brasil, con la apertura política, se dedica a la docencia. Fallece en el año de 1985. Entre sus obras, tenemos: A filosofía actual; Abstração científica e experiencia transcendental; Metafísica e historia.

Respondiendo a la pregunta: ¿qué significa *educar* para las mayorías empobrecidas?, Freire señala que significa aprender a decir y escribir *su palabra*, reconociéndose, en la reflexión compartida, como *sujeto* de su propia historia, y descubriendo el poder transformador que posee su accionar en el mundo. Existe una amplia coincidencia entre estos planteamientos de Freire propuestos para la conceptualización de *su* educación crítica, emancipadora, y los planteamientos propuestos por Martín-Baró (1998 y 1986) para una *psicología de la liberación*, así como los propuestos por Maritza Montero (2011 y 2004) para la *psicología comunitaria*. Este fundamento emancipador se rescata en la propuesta que se realiza en este trabajo para los y las estudiantes en condición de sobreedad escolar.

En este sentido, cabe hacer nuestras las palabras de Fiori: *en esas sociedades, gobernadas por intereses de grupos, clases y naciones dominantes, 'la educación como práctica de la libertad' postula necesariamente una 'pedagogía del oprimido'. No pedagogía para él, sino de él. Los caminos de la liberación son los del mismo oprimido que se libera: él no es cosa que se rescata sino sujeto que se debe autoconfigurar responsablemente...La práctica de la libertad sólo encontrará adecuada expresión en una pedagogía en que el oprimido tenga condiciones de descubrirse y conquistarse, reflexivamente, como sujeto de su propio destino histórico* (en Freire, 1970/1980, p.3).

Siguiendo a Freire (1970/1980), se podrían postular unas características que desarrollan las personas oprimidas dentro de lo que se denominaría como el *orden opresor*. La primera de ellas sería la de una *dualidad existencial*, que Freire explica con un fundamento psicoanalítico, ya que plantea que las personas oprimidas alojan dentro de sí a quien las oprime, al introyectar su *sombra* (que se refiere a lo negativo): *sufren una dualidad que se instala en la 'interioridad' de su ser. Descubren que, al no ser libres, no llegan a ser auténticamente. Quieren ser, mas temen ser. Son ellos y al mismo tiempo son el otro. Su lucha se da entre ser ellos mismo o ser duales* (p.39).

Otras dos características importantes de las personas oprimidas serían la *actitud fatalista* que asumen frente a la situación concreta que les oprime, así como una impresión de *docilidad* que se les atribuye como parte natural de su carácter o forma de ser. El fatalismo se expresa en forma de *destino ineludible* que les oprime y que, al igual que la docilidad -explica Freire (1970/1980)-, se deben a su condición histórica de dominación o de opresión. Otra característica muy definitoria es la *autodesvalorización*: *de tanto oír de*

sí mismos que son incapaces, que no saben nada, que no pueden saber, que son enfermos, indolentes, que no producen en virtud de todo esto, terminan por convencerse de su 'incapacidad'. Hablan de sí mismos como los que no saben y del profesional como quien sabe y a quien deben escuchar (p. 58-59).

Dadas estas evidencias de autodesvalorización es que más adelante, en la sección de propuestas, se reseñan estrategias de *arte y meditación* que se proponen como parte de los lineamientos de una educación transformadora, ya que permiten a las personas recrearse a sí mismas y re-descubrirse sus cualidades y valores, así como reconocer sus limitaciones y dolores.

La *pedagogía del oprimido* busca restaurar la humanidad de las personas oprimidas, una humanidad que para Paulo Freire incluye la subjetividad o más propiamente sería la intersubjetividad. Para Freire (1970/1980): *no se puede pensar en objetividad sin subjetividad. No existe la una sin la otra, y ambas no pueden ser dicotomizadas...Ni objetivismo, ni subjetivismo o psicologismo, sino subjetividad y objetividad en permanente dialecticidad. Confundir subjetividad con subjetivismo, con psicologismo, y negar la importancia que tiene en el proceso de transformación del mundo, de la historia, es caer en un simplismo ingenuo...Lo que Marx criticó y científicamente destruyó, no fue la subjetividad sino el subjetivismo, el psicologismo (p. 41-42).*

La *pedagogía del oprimido* tiene para Paulo Freire (1970/1980) dos momentos diferenciados, aunque interrelacionados, a saber, el primero, en el cual las personas oprimidas van descubriendo el mundo de la opresión y se van comprometiendo con su transformación, a través de su praxis, y el segundo momento, después de transformarse la realidad opresora, en el que la pedagogía pasa a ser la de los hombres y mujeres en proceso de permanente liberación, esto es, una *pedagogía liberadora*: *en el primer momento, mediante el cambio de percepción del mundo opresor por parte de los oprimidos y, en el segundo, por la expulsión de los mitos creados y desarrollados en la estructura opresora...(p.48).*

Freire (1969/1986) asume el concepto de *sociedad cerrada* de Karl Popper, aportando él mismo una definición que partía del reconocimiento de la alienación cultural *de la cual nacía su posición como sociedad 'refleja' y a la cual correspondía una tarea alienada y alienante de sus élites, distanciadas del pueblo, superpuestas a su realidad. Pueblo 'inmerso' en el proceso inexistente en cuanto a su capacidad de decidir a quién*

correspondía una mínima tarea, siempre oprimido, ser guiado por los apetitos de la élite que estaba sobre él (p.37).

A la educación, una educación comprometida, le correspondería la tarea de liberar tanto a *oprimidos como a opresores*, para que de un modo responsable se construyera una *sociedad abierta*, cometido éste que coincidiría con una educación que captaría *nuevos deseos, la visión nueva de viejos temas que, consustanciándose, nos llevarían a una 'sociedad abierta'* (p.38).

La concepción *ingenua* de analfabetismo se postula como un *mal* que *sufren* nuestros pueblos, producido por lo que se aduce como su propia incapacidad o su apatía. En cambio, esta concepción se corrige con un aporte *crítico* en torno al hecho del analfabetismo como producto de las condiciones estructurales de una sociedad en un momento histórico dado. En el primer caso, la persona que se educa está a merced de la manipulación de un/a educador/a al ser considerada como *objeto* que recibe un saber elaborado por personas que sí saben. El/la educador/a *deposita* en la persona que se educa palabras, sílabas y letras que no tienen relación con su proceso de vivir, con la pretensión de que produzcan un cambio; las palabras tendrían un *poder mágico*, independiente de la experiencia y el pensamiento de quienes la producen.

En el segundo caso, Paulo Freire produce una nueva pedagogía que surge a partir de la propia cultura de las personas que se educan, y que se construye con ellas mismas, en actos reflexivos y creativos que vienen a resultar en una práctica liberadora tanto para quienes se educan como para quien acompaña este proceso. Citando a Fiori, *Paulo Freire al inventar sus técnicas pedagógicas redescubre a través de ellas el proceso histórico en qué y por qué se constituye la conciencia humana. El proceso a través del cual la vida se hace historia o, aprovechando una sugerencia de Ortega, el proceso en que la vida como biología pasa a ser vida como biografía. Tal vez sea ése el sentido más exacto de la alfabetización: aprender a escribir su vida, como autor y como testigo de su historia – biografiarse, existenciarse, historiarse* (en Freire, 1970/1980, p.4).

Ha sido importante para este trabajo encontrar en una obra muy actual la defensa de los aportes de Freire, a saber, la de Mercedes Oraison (2010), quien ha disertado sobre la construcción de ciudadanía y participación reconociendo la relevancia y trascendencia de la propuesta de Paulo Freire. Oraison defiende, desde Freire, una concepción *activa* de ciudadanía, propugnando por una real y efectiva participación de la persona que deviene

en una *acción política*. Significa que, para Freire, *construcción de ciudadanía y humanización son parte de un mismo proceso...en tanto se trata (de) una búsqueda permanente e inacabable de la completud humana, de una acción emancipadora y transformadora del propio sujeto y de la realidad que lo constituye* (p. 85).

Siguiendo a Fiori, en los párrafos que siguen se enuncia el proceso *pedagógico-crítico-político* que resulta de alfabetizar con una práctica de libertad. En primer lugar, surge el *diálogo* en los encuentros y reencuentros donde se comparte el mismo mundo común en el cual se vive, y que se recrea críticamente, de tal modo que lo que antes se absorbía, ahora se descubre conscientemente y como tal, con la potencialidad de cambio.

Además, no hay un/a profesor/a, sino un/a *coordinador/a*, puesto que nadie enseña a nadie, y que se aprende en común *en reciprocidad de conciencia* (p.7). El/la coordinador/a busca información que le es solicitada por las personas participantes, y se ocupa de crear condiciones en las que se produzca el diálogo.

En este mismo proceso la *codificación y decodificación* permite a las personas que se alfabetizan hacer una integración de las palabras que van aprendiendo con sus vidas. *Cobra conciencia de la palabra como significación que se constituye en su intención significativa, coincidente con intenciones de otros que significan el mismo mundo*, explica Fiori (en Freire, 1970/1980, p.7).

También se trabaja con *palabras generadoras* que se extraen del mundo cultural de las personas que se están alfabetizando. Son palabras con ricas posibilidades, tanto fonéticas como semánticas y se les llama generadoras porque a través de la combinación de sus elementos básicos se producen otras palabras. *Como palabras del universo vocabular del alfabetizando, son significaciones constituidas en sus comportamientos, que configuran situaciones existenciales o se configuran dentro de ellas...El alfabetizando gana distancia para ver su experiencia, ad-mira*, dice el autor en referencia (p.6).

A estas alturas del proceso, las respectivas palabras generadoras puedan ya representarse gráficamente, *escribirse*, es decir, *escribirse*. Así, *al objetivar una palabra generadora (primero entera y después descompuesta en sus elementos silábicos) el alfabetizando ya está motivado para no sólo buscar el mecanismo de su recomposición y de la composición de nuevas palabras, sino también para escribir su pensamiento* (p.8). Las persona que se alfabetizan, al dar forma escrita a su pensamiento, se redescubre como

sujeto de su propia historia y en esta experiencia personal -si bien ésta se realiza en común, se crea y recrea entre todas- y se hacen más responsables de esa historia (en Freire, 1970/1980).

Este proceso contrasta radicalmente con la educación *dominante* que, siguiendo a Freire (1970/1980), resulta *narrativa, discursiva, disertadora* y donde quien educa se presenta como su *agente indiscutible* que tiene como tarea *llenar* de contenidos a los/as educandos/as, *contenidos que sólo son retazos de la realidad, desvinculados de la totalidad en que se engendran y en cuyo contexto adquieren sentido* (p.71).

Esta educación dominante se fundamenta en una concepción *bancaria* del aprendizaje y la enseñanza, en la cual las palabras depositadas resultan huecas para los/as educandos/as y el proceso en sí resulta en una memorización mecánica. *Educadores y educandos se archivan en la medida en que, en esta visión distorsionada de la educación, no existe creatividad alguna, no existe transformación, ni saber...En esta visión 'bancaria' de la educación, el 'saber', el conocimiento, es una donación de aquellos que se juzgan sabios a los que juzgan ignorantes* (Freire, 1970/1980, p. 72-73).

La educación bancaria pretende *indoctrinar* a sus educandos/as, para de este modo mantenerles *acomodados al mundo de la opresión*. En cambio, Paulo Freire (1970/1980) propone una *educación problematizadora* que contribuyendo a la concientización de los educandos, los *integra* al mundo (p. 83).

A continuación, se ofrecen comparaciones expuestas por el propio Freire (1969/1986): *Insistiremos...en la integración y no en el acomodamiento, como actividad de la órbita puramente humana. La integración resulta de la capacidad de ajustarse a la realidad más la de transformarla, que se une a la capacidad de optar, cuya nota fundamental es la crítica. En la medida en que el hombre pierde la capacidad de optar y se somete a prescripciones ajenas que lo minimizan, sus decisiones ya no son propias, porque resultan de mandatos extraños, ya no se integra. Se acomoda, se ajusta. El hombre integrado es el hombre sujeto. La adaptación es así un concepto pasivo, la integración o comunión es un concepto activo* (p. 31).

Al contrario de la concepción 'bancaria' –plantea Freire (1970/1980)- la educación problematizadora, respondiendo a la esencia del ser de la conciencia, que es su intencionalidad, niega los comunicados y da existencia a la comunicación. Se identifica

con lo propio de la conciencia que es ser, siempre, conciencia de, no sólo cuando se intenciona hacia objetos, sino también cuando se vuelve sobre sí misma, en lo que Jaspers denomina 'escisión'. Escisión en la que la conciencia es conciencia de la conciencia (p. 85).

La educación problematizadora es una educación liberadora, puesto que produce un *acto cognoscente* en sus educandos/as y no un mero depósito de información. Además, es liberadora porque supera la *contradicción* educador/a-educandos/as, a partir del diálogo como su recurso de construcción de saberes y conocimiento. *Sin ésta no es posible la relación dialógica, indispensable a la cognoscibilidad de los sujetos cognoscentes, en torno del mismo objeto cognoscible* (Freire, 1970/1980, p. 85).

El concepto de *diálogo* es fundamental en los planteamientos de Freire (1969/1986). El diálogo es parte del existir. Aún más, a causa de su naturaleza dialógica el existir *es un concepto dinámico, implica un diálogo eterno del hombre con el hombre; del hombre con su Creador. Es este diálogo del hombre sobre el mundo y con el mundo mismo, sobre sus desafíos y problemas lo que lo hace histórico* (p.53).

En la educación problematizadora, el/la educador/a ya no es sólo quien educa; es también educado/a en la relación dialógica con sus educando/as. Ambos se transforman en un proceso dinámico en el que se desarrollan juntos. Como plantea Freire (1970/1980), *ahora, ya nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan en comunión, y el mundo es el mediador* (p.86).

El rol del/a educador/a problematizador/a es el de proporcionar condiciones, conjuntamente con sus educandos/as, para que se supere el aprendizaje mecánico o *el conocimiento al nivel de la 'doxa'* y se produzca un acto de aprendizaje auténticamente reflexivo, *un acto puramente de descubrimiento de la realidad* (Freire, 1970/1980, p. 88).

Esta relación reflexiva de la persona con la realidad, es la *resultante de estar con ella y en ella, por los actos de creación, recreación y decisión* –profundiza Freire (1969/1986)-. *Ésta va dinamizando su mundo. Va dominando la realidad, humanizándola. Realizando los espacios geográficos, hace cultura... Y en la medida que crea, recrea y decide se van conformando las épocas históricas. El hombre debe participar de estas épocas también creando, recreando y decidiendo* (p. 32-33).

Paulo Freire puede considerarse como el iniciador de la *Educación Popular*, cuyas ideas, sentimientos y planteamientos resultaron y resultan ser paradigmáticos. Estos factores se encuentran en la base de todas las teorías y propuestas pedagógicas de muchas personalidades que han consagrado su vida y aún la dedican a este trabajo concientizador y de compromiso transformador personal y social, realizado en América Latina y El Caribe.

En el próximo punto, se presentan teorías educativas de corte crítico que se han producido en otras latitudes y países como los Estados Unidos, Inglaterra y Australia, teorías que presentan similitudes con los planteamientos de Freire y la Educación Popular, aunque poseen connotaciones que pueden enriquecer estas últimas.

b. Educación para la resistencia

Con relación a la *educación para la resistencia*, debemos precisar que, como ocurrió con la *educación problematizadora* de Paulo Freire, la cual en este trabajo se identifica como *educación para la concientización*, aquélla ha resultado ser una alternativa crítica a la *educación tradicional*, a la vez que se propone como superación de las limitaciones en conceptualizaciones y propuestas pedagógicas de la *educación para la reproducción* {Apple (1982/1994) y Giroux (1985)}, que también se opone a las prácticas de dominación que resultan de una educación tradicional o *institucionalizada* (Kemmis 1986/1988).

La *educación institucionalizada* o escolarización, tal y como la define Stephen Kemmis (1986/1988), es la que sirve a los intereses del *estado*, tomando el *papel del estado en la elaboración de y en la constricción impuesta a las posibilidades de la educación contemporánea*. El *estado representa ciertos valores e intereses* en la sociedad, y no otros, especifica el autor, y al imponer el trabajo de *expertos* en la elaboración del currículo, las personas que son extrañas a la escuela y la experiencia educativa y de relaciones sociales que se desarrollan en ella, descalifican la experticia docente y constriñe tanto su labor pedagógica como su participación en la construcción de valores (p. 79).

A la escolarización le corresponde lo que Kemmis (1986/1988) califica como *teoría técnica sobre el curriculum*, que él caracteriza como sigue: ...*considera la sociedad y la*

cultura como una 'trama' externa a la escolarización y al curriculum, como un contexto caracterizado por las 'necesidades' y los objetivos sociales deseados a los que la educación debe responder, descubriendo esas necesidades y desarrollando programas con el fin de alcanzar los propósitos y objetivos de la 'sociedad' (imputados a la 'sociedad' normalmente por algún grupo; a veces, articulados por las burocracias estatales...) (p. 112).

Para el autor mencionado, la educación institucionalizada o escolarización *contemporánea* posee una orientación vocacional que sigue siendo dominante; la cual recrea la perspectiva de la educación como preparación para el trabajo. Esta se caracteriza por utilizar *la agrupación por capacidad sobre la base de que la división del trabajo en la sociedad distingue meritocráticamente entre los trabajadores, y la escuela desempeña un papel activo en la selección meritocrática y en la concesión de oportunidades* (Kemmis 1986/1988, p.124).

Para Henry A. Giroux (1985), el concepto de resistencia utilizado para explicar las manifestaciones de oposición a lo establecido tardó en penetrar la teorización acerca de la enseñanza, en parte por la posición política *conservadora* de algunos de los teóricos y, por otra parte, por las conceptualizaciones *funcionalistas* de los teóricos radicales de la reproducción. Para este autor, los *educadores conservadores*: *...analizaron el comportamiento de oposición principalmente mediante categorías psicológicas que sirven para definirlo no sólo como un comportamiento inadaptado, sino, lo que es más importante, como destructivo o inferior: como defecto por parte de los individuos y de los grupos sociales que manifiestan tal comportamiento* (p.56).

Antes de pasar a considerar la educación para la reproducción, vale la pena mencionar la *orientación liberal-progresiva*, puesto que se presenta como alternativa de la educación institucionalizada o conservadora y se hace necesario diferenciarlas. Esta orientación liberal-progresiva se define siguiendo a Kemmis (1986/1988) en los siguientes términos: *ve la escolarización como preparación para la vida más que para el trabajo. Su imagen directriz es la del estudiante como persona en evolución. Contempla la educación como el desarrollo de la 'persona total' y rechaza la perspectiva instrumental del saber y del trabajo escolares. Ve la sociedad como abierta a la reconstrucción, y busca apoyar el proceso de reconstrucción a través del desarrollo de ciudadanos moralmente formados. Trata de reconocer y desarrollar el sentido de lo verdadero, lo bueno y lo bello de cada*

niño. Adopta una perspectiva personalista en su filosofía social y contempla el desarrollo de las personas autónomas y de la acción auténtica como objetivo de la educación. Hace suyo el punto de vista de que la sociedad necesita mejorar, y cree que será mejorada mediante la acción correcta de hombres y mujeres de bien. Es 'liberal' en el sentido de que ve la educación como la liberación de las personas a través de la razón... (p. 124-125).

A la orientación liberal-progresiva le corresponde la *teoría práctica del curriculum* que, tal y como lo plantea el autor antes mencionado, se separa de la teoría técnica planteada en la medida en que adopta un punto de vista más activo en relación al papel de la educación, las escuelas y los docentes, considerando a las personas educadas, capaces de pensar de manera autónoma y de actuar de forma correcta. Añade Kemmis (1986/1988): *se basa en un punto de vista liberal de la sociedad, en donde los sujetos efectúan decisiones morales y actúan de acuerdo con sus conciencias y sus mejores juicios... (p. 113).*

La orientación liberal-progresiva, como la teoría práctica del curriculum, así definidas parecen expresar las metas deseadas de toda educación. Sin embargo, su perspectiva personalista resulta insuficiente, máxime si se tiene en cuenta la transformación de toda la sociedad. Además, sus planteamientos resultan un tanto ingenuos, al estimar que toda persona tiene posibilidades de cambiar, independientemente de sus circunstancias.

Representan un progreso en relación a los argumentos defendidos por los educadores conservadores. Pero no resulta suficiente para lograr la *liberación* que se pretende a través de la educación. Advertencias similares se encuentran también en Paulo Freire, con concepciones como que no basta reconocerse opresor o tener buenas intenciones, sino que hay que comprometerse junto a los oprimidos en una transformación por vía de una praxis compartida.

Kemmis (1986/1988) recurre a formulaciones del *enfoque crítico* de la educación para situar las propuestas liberales en un marco ideológico que obvia una dimensión más comprometida de la acción pedagógica:

si la sociedad debe perfeccionarse...la virtud y la acción individuales serán insuficientes para hacerlo, porque no todos los sujetos tienen iguales oportunidades para participar en la discusión política mediante la que pueda efectuarse el cambio. El debate político no

arranca, ni puede hacerlo, a partir de una posición en la que todos tengan un papel igual en la toma de decisiones; la sociedad está injustamente estructurada, las oportunidades de participar en el debate político están, en correspondencia, injustamente distribuidas, y los procesos políticos y económicos de la sociedad están, en cualquier caso, estructurados mediante una lucha desigual de intereses enfrentados (p. 125).

Según el mismo autor, a la orientación socialmente crítica de la educación le corresponde una *teoría crítica del curriculum*, teoría ésta que parte de la premisa de que las estructuras sociales *están creadas mediante procesos y prácticas distorsionados por la irracionalidad, la injusticia y la coerción, y tales distorsiones han calado muy hondo en nuestras interpretaciones del mundo* (Kemmis, 1986/1988, p. 113).

Estas teorías críticas revelan el hecho de que las estructuras sociales no son tan racionales y justas como puede pensarse y como parecen defender las posiciones liberales de la educación. En tal sentido, nos alertan acerca de que las instituciones formadoras, entre ellas las escuelas, se encargan de que percibamos como *naturales* el tipo de relaciones sociales que se promueven en ellas. Las teorías críticas analizan esta relación que se da entre la sociedad y las concepciones que desarrollamos acerca de ella.

La orientación y el currículo críticos pertenecen a la teoría de la resistencia, que se explicará más adelante, después de presentar los aportes y limitaciones de la teoría de la reproducción propugnada por los *educadores radicales*. Estos, con su énfasis en las *determinantes estructurales* como creadoras de desigualdades, tanto económicas como culturales, han contribuido a eliminar la ingenuidad de las teorías liberales. Sin embargo, es este mismo énfasis el que ha oscurecido o subestimado el papel del *sujeto humano* que, como bien preconiza Giroux (1985), *se acomoda, media y se resiste a la lógica del capital y a sus prácticas sociales dominantes* (p.56).

Los educadores radicales mantienen que las escuelas son reproductoras en tres sentidos. En primer lugar, porque organizan la experiencia educativa a fin de otorgar conocimiento y habilidades diferenciados, consagrando la estructura de clases y grupos sociales en consonancia con una fuerza de trabajo estratificada. En segundo lugar, porque legitiman y transmiten formas de conocimiento, valores, lenguaje y estilos que pertenecen a la cultura dominante. Y, por último, porque forman parte del *aparato estatal* y, como tales, legitiman las demandas económicas y los *imperativos ideológicos que subyacen al poder político del Estado* (Giroux, 1985, p.37).

Con respecto al imperativo económico impuesto a la educación, los teóricos de la reproducción sostienen que la enseñanza se propone inculcar en el estudiantado actitudes y disposiciones que servirán para que éste acepte la organización y demandas capitalistas. Las escuelas reflejan en la vida escolar la división social del trabajo, así como la estructura de clases que se da en la sociedad.

Esta relación de la *economía con la educación* se manifiesta en la conceptualización del *currículo oculto* que, según Giroux (1985), se define como *aquellas relaciones sociales en el salón de clases que encarnan mensajes específicos destinados a legitimar las perspectivas particulares de trabajo, autoridad, reglas sociales y valores que sustentan la lógica y la racionalidad capitalista* (p. 41).

Estas teorías podrían ayudar a explicar las presiones que han ejercido en el país organismos financieros internacionales, a fin de que la educación pública *se concentre* sólo en las áreas *básicas* de formación. Esto cierra las oportunidades de desarrollo de las poblaciones pobres en las áreas artísticas y deportivas, limitando su formación a la preparación para el trabajo.

Esta legitimación de las relaciones sociales y los contenidos curriculares sustentados por una *racionalidad capitalista*, que educa y prepara para el trabajo, contrasta fuertemente con los criterios de Lucina Jiménez (2010) que confiere a la educación artística un poder que se podría denominar *liberador* de ciertas opresiones producidas dentro de la actual sociedad tecnológica de la información y la comunicación.

Sostiene Jiménez (2010) que, mediante la educación artística y la educación por el arte, es posible superar las consecuencias de una crisis múltiple, a saber, por un lado, una crisis social asociada al deterioro de las relaciones sociales que han sido alteradas por la penetración de la comunicación virtual en detrimento de una comunicación social apoyada en valores solidarios y, por otro lado, una crisis económica e ideológica ligada al neoliberalismo que se proyecta en la concepción y el sistema educativos. Esto es una educación fundamentalmente orientada, para las clases pobres, hacia una nueva producción capitalista. Es posible construir una *ciudadanía cultural* a través de la educación artística, *aunque esto se logrará a mediano y largo plazo... Todavía hace falta fortalecer en el medio escolar la comprensión del vínculo entre arte y ciencia, arte y tecnología, arte y pensamiento, arte e interculturalidad* (p. 211), y también entre arte y política.

Volviendo al concepto de currículo oculto, dentro del modelo educativo económico-reproductor, Giroux (1985) sostiene que este último se fundamenta en la teoría de la ideología explicada por Althusser, quien mantenía dos acepciones de la misma. La primera, referida a prácticas materiales, como rituales y rutinas, por las cuales el profesorado y el estudiantado viven sus experiencias cotidianas. En este punto, el currículo oculto proporciona un *peso* diferenciado de los conocimientos, dando más valor al conocimiento intelectual que al tecnológico o conocimiento manual.

La segunda acepción de ideología tiene que ver con significaciones, representaciones, valores surgidos de prácticas concretas que *estructuran el inconsciente de los estudiantes*, que se refiere a cómo el currículo oculto contribuye a la construcción de la subjetividad de los estudiantes (Giroux, 1985, p.42).

La siguiente cita de Giroux (1985) resume los aportes de este modelo económico-reproductor:

Al centrarse en la relación que existe entre escuela y lugar de trabajo, ha ayudado a iluminar el papel esencial que juega la educación en la reproducción de la división social del trabajo. Además ha puesto de manifiesto los 'silencios estructurados' de la teoría liberal en referencia a cómo los imperativos de clase y poder recaen en la experiencia escolar y le dan forma; en especial, mediante la noción de 'hidden curriculum': los planes de estudio. Más aún, este modelo de reproducción ha proporcionado percepciones importantes sobre las bases estructurales y clasistas de la desigualdad. Al rechazar la ideología de 'culpar a la víctima' que conforma muchas de las investigaciones sobre la desigualdad, sus autores culpan a instituciones como las escuelas por el hecho de la desigualdad y ubican el fracaso de estas instituciones en la propia estructura de la sociedad capitalista (p. 43).

El modelo económico-reproductor -siempre siguiendo a Giroux (1985)- no ha podido captar la complejidad de la relación que existe entre la escuela y otras instituciones como son el lugar de trabajo y la familia, debido a su marco de explicación acerca de la socialización *inflexiblemente mecanicista y determinista*, que no deja espacio para acepciones más abarcadoras sobre los conceptos de cultura, mediación y, menos aún, abrir un espacio explicativo de la oposición en términos de la resistencia, que *generalmente desaparecen bajo el peso aplastante de la dominación capitalista* (p. 43).

A este modelo teórico se suman las teorías de la reproducción cultural, las cuales vinculan las nociones de cultura, clase y dominio en su explicación acerca del papel mediador que juega la cultura en la reproducción de las clases sociales. Aquí, Giroux (1985) se apoya en las explicaciones de Pierre Bourdieu.

La teoría de la reproducción cultural de Bourdieu explica la lógica del dominio dentro de un marco conceptual que vincula al sujeto humano y el conjunto de las estructuras dominantes de una forma dialéctica, en el que los dominados participan de su propia opresión. De este modo, yendo un paso más allá de las propuestas del modelo economicista, la teoría de Bourdieu *intenta vincular las nociones de estructura e intervención humana mediante un análisis de la relación que existe entre la cultura dominante, el conocimiento escolar y las biografías personales* (Giroux, 1985, p. 44).

La vinculación que hace Bourdieu entre *poder, cultura y educación* aporta percepciones de cómo funciona el currículo hegemónico, señalando los intereses políticos que están detrás de la selección y distribución de esos conocimientos específicos que reciben más valoración. Abunda Giroux (1985) que esos conocimientos *no sólo ratifican los intereses y valores de las clases dominantes, sino que también surten el efecto de marginar y desconfirmar otros tipos de conocimiento particularmente importantes para las feministas, la clase obrera y los grupos minoritarios* (p. 45).

Junto a todo lo anterior, la vida escolar favorecerá ciertos estilos lingüísticos, animará ciertas posturas corporales y reforzará cierto tipo de relaciones sociales, como hablar en voz baja y con tono neutro, que revelan o niegan los antecedentes sociales del educando y que actúan como *formas identificables de capital cultural* (Giroux 1985). Estos son los hábitos culturales de las clases dominantes que, al ser considerados como *naturales*, contribuyen a perpetuar sus privilegios y a formar inclinaciones en los oprimidos, quienes *muchas veces participan en su propio sometimiento* (p. 46).

Afirma Giroux (1985) que Bourdieu intenta idear una teoría de la dominación y el aprendizaje: *Bourdieu argumenta que los individuos de distintos grupos y clases sociales sufren procesos de socialización que no son procesos intelectuales solamente sino que también son emocionales, sensoriales y físicos. El aprendizaje en este caso, está situado activamente en la vida práctica del cuerpo, de los sentidos y de las emociones; está organizado en torno a prácticas culturales con su especificidad de clase que inscriben*

sus mensajes más allá de la conciencia, en la materialidad del cuerpo y los valores e inclinaciones que éste significa (p. 46).

Para Giroux (1985), la aportación más significativa de la teorización de Bourdieu es su politización del conocimiento escolar, de la cultura y de las prácticas lingüísticas, ya que su explicación ayuda a examinar las ideologías asentadas en el plan formal de estudio en las escuelas. Bourdieu *añade una nueva dimensión a los análisis del plan de estudio oculto al centrarse en la importancia del cuerpo como objeto de conocimiento y control social (p.47).*

Sin embargo, Giroux (1985) formula críticas a la teoría de Bourdieu desde varios puntos. Primero cuestiona la explicación que da Bourdieu de los conflictos y ello en la medida en que entiende que éstos son producto de dos *estructuras*: por un lado, una, situada en el inconsciente de la persona y, por otro, la vinculada a las prácticas sociales que les son externas, en vez de *descansar en una noción de reflexividad o de autoconciencia crítica*. Del modo como lo explica Bourdieu, el poder del pensamiento reflexivo, así como *la intervención histórica*, no pasan de ser *un detalle menor* en su teoría del cambio, de acuerdo a Giroux (p.47).

Otro defecto teórico atribuido a Bourdieu es que este último no reconoce la aportación de las minorías en la reproducción cultural y el modo en que ésta se crea y recrea en una dinámica compleja *de la resistencia, la incorporación y el acomodo*. Esto trae como consecuencia, a juzgar por las propias palabras de Giroux (1985), que en la teorización se pierdan *nociones tales como lucha, diversidad e intervención humana, por medio de una visión un tanto reduccionista de la naturaleza humana y de la historia (p.47).*

Giroux (1985) reprocha a Bourdieu su noción de la ideología, aduciendo que no posee un carácter dialéctico y que esto le impide ver cómo los seres humanos se acomodan, pero también resisten y crean dentro de la ideología dominante. Igualmente, apoyándose en la noción de Foucault que apunta que el poder tiene su lugar de acción en el cuerpo, en la familia, en la sexualidad y en el aprendizaje (p.49), desaprueba la teoría de Bourdieu según la cual las relaciones de poder recaen sólo en la mente.

Desde otra perspectiva, es preciso prestar atención al modelo de reproducción *hegemónico-estatal*, o a las aportaciones teóricas en torno a la relación *estado-educación*, que incluyen el vínculo del *estado con el capital*. Para analizar la naturaleza del *estado* en

la sociedad capitalista, Giroux (1985) se basa en conceptualizaciones de Gramsci. Así, la *hegemonía* en términos gramscianos posee dos significados, uno relativo a la dominación que ejerce una clase dirigente sobre otras clases aliadas, utilizando su liderazgo intelectual y moral, y otro que hace alusión al uso tanto de la fuerza como de la ideología *para reproducir las relaciones de socialidad entre las clases dominantes y los grupos subordinados* (p.51).

Pero el *estado* no se limita a ejercer su hegemonía. También tiene una participación activa como aparato cultural, específicamente en lo que se refiere a la educación, ya que la producción de conocimiento es un elemento clave en la construcción del poder. Michael Apple (1982/1994) sostiene que no hace falta mucha intuición para darse cuenta de las presiones del *estado* y la industria para poner a las escuelas *en línea con las 'necesidades económicas'*, haciendo del criterio de *eficacia funcional* el primer elemento de la política educativa (p. 148).

Kemmis (1986/1988) asevera que una de las características que distinguen al *estado moderno* del de otras épocas es que emplea la escolarización como un instrumento de la educación institucionalizada, es decir, *como uno de sus mecanismos autoreguladores generales*. Explica que el desarrollo del estado moderno está *profundamente entrelazado* con el surgimiento de la escolarización *de masas* y que el *estado* mantiene parcialmente la estructuración injusta de la sociedad por medio de la escolarización (p. 99, 101 y 103).

Gramsci divide al *estado* en dos ámbitos específicos que son la sociedad política, que tiene que ver con la administración, las leyes y otras instituciones coercitivas, y la sociedad civil, relacionada con instituciones públicas y privadas que, como lo expresa Giroux (1985), *utilizan significados, símbolos e ideas con el fin de universalizar las ideologías de la clase dominante...* (p. 51).

En relación a la formación del *estado*, Giroux (1985) aclara que, a menudo, le toca realizar tareas que son contradictorias: concretamente, una que decide *establecer las condiciones para la acumulación del capital* y, otra que se propone *asegurar ideológicamente la regulación moral de la sociedad*. Para satisfacer las necesidades del capital, el *estado* ha de proporcionar un flujo necesario de trabajadores, conocimientos, destrezas y valores para la reproducción de la fuerza de trabajo. Pero, al mismo tiempo, tiene la tarea de *ganarse el consentimiento de las clases dominadas* (p. 52-53).

El *estado* intenta lograr el consentimiento *para sus propios fines políticos apelando a tres tipos específicos de resultados: el económico como producto de la movilidad social, el ideológico que defiende derechos democráticos adquiridos, y el psicológico que desarrolla la esperanza de la felicidad*. Las contradicciones que surgen entre la realidad y las promesas son evidentes en un buen número de instancias, incluyendo la escuela y directamente en la enseñanza (Giroux, 1985, p. 52-53).

Para Apple (1982/1994), las ideologías no son exclusivamente conjuntos globales de intereses o imposiciones de un grupo sobre otro, sino que están formadas por acciones cotidianas. De ahí el planteamiento *para los profesores y los estudiantes, algunas de las influencias ideológicas y prácticas de nuestra estructura social no están muy sólidamente conformadas a nivel de...planes y documentos, sino a nivel de la práctica social en las actividades cotidianas de la escuela* (p.150).

Para Apple (1982/1994), tendemos a olvidar las formas crecientes de control que ejerce el capital sobre la vida cotidiana de las instituciones educativas, sobre todo en momentos de crisis económica, lo que se hace evidente de manera especial en el currículo y su estructura, que es la manera cómo se organiza, con mejor medida que en el contenido: *...los efectos de la ideología se pueden ver de modo más impresionante a nivel de la forma que en lo que la forma contiene*. El autor parece adelantarse a una posible crítica, por lo que advierte que *no estoy deduciendo que el nivel de la práctica escolar esté controlado en su mayor parte de modo mecanicista por la iniciativa privada*. De hecho, Apple hace propuestas que se inscriben en el modelo de la resistencia (p.151).

Los teóricos de la educación que estudian el *estado* hacen hincapié en la relación entre *poder y conocimiento*, específicamente en cómo el *estado* ejerce su poder para imponer la producción de *verdad* en el conocimiento. Esto es el resultado del *engarce* de la ciencia con la política, que condiciona el concepto de *verdad*, puesto que ésta se da desde una determinada posición de poder que justifica el conocimiento que es *aceptado*. Fals Borda (1980/1992) sostiene que *si el proceso de producción del conocimiento va ligado...a una base social, es necesario descubrir esta base para entender los vínculos que existen entre el desarrollo del pensamiento científico, el contexto cultural y la estructura de poder de la sociedad* (p.72).

Igualmente, la *producción de ideologías dominantes en las escuelas* se encuentra en la reproducción de la división entre los trabajadores intelectuales y los trabajadores

manuales, en la que el *estado se apropia, entrena y legitima a los 'intelectuales' que funcionan como expertos en la concepción y producción de conocimientos escolares y funcionan para separar al conocimiento, tanto del trabajo manual como del consumo popular*. Estos *expertos* también provocan una falta de autoridad en los docentes, ya que éstos sólo deben ejecutar los planes de estudio, más que problematizarlos o desarrollarlos, explica Giroux (1985, p. 54-55).

Finalmente, Giroux (1985) recuerda que no se debe olvidar que la intervención más directa que ejerce el *estado* es a través de la ley y ésta *con frecuencia toma formas que vinculan a las escuelas con la lógica de la represión más que con la dominación ideológica*. Un ejemplo sería el hecho de que la asistencia a la escuela es legalmente obligatoria y, para que se cumpla, *son la corte, la policía y otras instancias estatales las que intentan poner en vigor la asistencia obligatoria a la escuela* (p. 55).

Los defectos que Giroux (1985) achaca a los enfoques teóricos sobre el *estado* hegemónico, tienen que ver con cómo funciona la intervención humana en los conflictos que se generan en el nivel de la vida cotidiana, y las relaciones concretas en las escuelas, como también la poca atención que se le presta a la cultura como *un ámbito de autonomía relativa con su propia contralógica inherente*, aportada por los grupos subordinados, que sacan de su capital cultural un conjunto de experiencias con las que desarrollan una lógica de oposición (p. 56).

Todos los desaciertos señalados por Giroux (1985) con relación a las diferentes teorías de la reproducción tienen un sustrato negativo que este autor se empeña en recalcar y que es *un modo de pesimismo radical que ofrece pocas esperanzas de un cambio social y menos aún de una motivación para el desarrollo de prácticas educativas alternativas* (p.44).

Las *teorías de la resistencia* vienen a superar los errores o limitaciones de las teorías de la reproducción. Éstas representan una crítica significativa a la escuela como institución, haciendo evidente actividades escolares y prácticas sociales que son, en última instancia, políticas. Al Integrar teorías neomarxistas a estudios etnográficos, las teorías de la resistencia, según Giroux (1985), *han intentado analizar el modo como las estructuras socioeconómicas determinantes, propias de la sociedad dominante, funcionan a través de las mediaciones de clase y cultura para dar forma a las experiencias antagónicas que tienen los estudiantes en su vida cotidiana* (p. 56 y 57).

Los teóricos de la resistencia han analizado como un *discurso complejo* los planes de estudio y el currículo, que no sólo sirven a los intereses de la clase dominante o el capital, sino que también contienen aspectos que posibilitan la emancipación. Apple (1982/1994) utiliza argumentaciones de Derrida y otros autores para plantear que cada contenido curricular es un discurso que puede tener *exceso de significado*, lo que puede dar lugar a un *juego* en el proceso mismo de significación, que es un proceso activo y permite comprender las posibles contradicciones del contenido. Argumenta: *el significado también lo determina la interacción entre el texto y sus usuarios y en nuestro caso entre el alumno y el contenido de la materia* (p. 169-170).

Las teorías de la resistencia enfatizan las tensiones y conflictos que median las relaciones entre casa, escuela y lugar de trabajo. Y una de sus contribuciones más importantes es el reconocimiento de que los mecanismos de reproducción no ejercen un control total sobre los individuos, sino que dejan espacios en los cuales surgen elementos de oposición. Como lo manifiesta Giroux (1985), se introduce en el análisis el concepto de *autonomía relativa* para explicar estos *momentos no-reproductores que constituyen y respaldan la noción fundamental de la intervención humana* que, junto a la experiencia, son para el autor *cruciales vínculos mediadores entre las determinantes estructurales y los efectos vividos* (p.57-58).

Para Apple (1982/1994), hay que entender que las escuelas ayudan a reproducir las relaciones de género, así como las relaciones sociales de producción. Pero también reproducen formas concretas de resistencia. Y cuando las contradicciones son vividas tanto por los docentes como por los estudiantes, *el alcance de las posibles acciones (de lucha) crece considerablemente* (p. 177). Afirmaciones como éstas son las que apoyan la iniciativa de proponer una educación diferente para estudiantes en condición de sobreedad.

El autor propone *acciones* de resistencia en varios terrenos. En primer lugar, destaca el espacio de las escuelas y universidades, donde invita a democratizar el conocimiento técnico y a politizar la cultura que viven tanto el estudiantado como el profesorado. En segundo lugar, señala el ámbito sindical así como de los grupos feministas y políticos, para el cual propone prácticas educativas democráticas y una acción política capaz de construir movimientos socialistas de masas.

En palabras de Apple (1982/1994), *...construir significados y prácticas alternativas en nuestras instituciones cotidianas no se hace solo. Debe organizarse, conectarse con el trabajo de otros individuos y grupos progresistas. Sólo entonces podremos establecer una diferencia a nivel estructura* (p.180).

Estas acciones propuestas, así como su justificación, muestran que el trabajo de una educación transformadora o emancipadora rebasa la experiencia educativa ejecutada dentro de las aulas y las escuelas, para insertarse en el seno mismo de la sociedad. En este trabajo, se apoya a Apple en la defensa que hace de la democracia y en que es necesario extenderla a importantes sectores de la vida, lo que conseguirá ir minando las relaciones de dominación que mantiene el *capital*.

Sin embargo, a pesar de todas sus bondades, Giroux (1985) entiende que las teorías de la resistencia necesitan ir más allá en sus análisis y, por ende, en sus compromisos. Lo primero que critica es la falta de un análisis histórico-cultural de los comportamientos de oposición, que permita discriminar los que son verdaderamente acciones de resistencia y los que pueden ser *la simple apropiación y despliegue de poder y...manifestarse mediante los intereses y el discurso de los peores aspectos de la racionalidad capitalista* (p. 59).

Una segunda crítica es que las teorías de la resistencia no profundizan en los aspectos de género, ni en los raciales. En cuanto al género, no han analizado los modos de dominación del patriarcado, que se establecen tanto en el hogar como en el trabajo y hacen que las mujeres experimenten *formas duales de dominio* (Giroux, 1985, p. 60). A estas formas de dominio, en el presente trabajo de investigación queremos añadir las que se establecen en las relaciones cotidianas más simples, y que obligan a ampliar el nivel de análisis. Todos estos aspectos sugieren que las teorías de la resistencia no han explorado esas formas de resistir al *estado* y al *capital*, que son características de los grupos raciales y de género, formas que median en las relaciones de producción y en las relaciones sociales que se dan en los diversos ámbitos culturales, entre los cuales está la escuela.

Una tercera crítica a las *teorías de la resistencia*, que hace Giroux (1985), es que han ignorado formas sutiles de resistir, porque *se han centrado principalmente en los actos públicos de los estudiantes de comportamiento rebelde*. Una forma de resistencia sutil sería recurrir al sentido del humor para molestar la clase. En esta dirección, estamos de acuerdo con el autor acerca de la importancia de los comportamientos que se llevan a

cabo dentro de la escuela, puesto que los alumnos rechazan el sistema sin renunciar a la posibilidad de tener acceso a conocimientos y destrezas (p. 60).

Una cuarta crítica que expone Giroux (1985) es que las teorías de la resistencia no han puesto suficiente atención en el hecho de cómo la dominación llega hasta la estructura misma de la personalidad. Esta crítica interesa sobremanera, ya que realza la orientación psicosocial del pensamiento del autor con respecto a la educación haciendo hincapié en la creación de una propuesta teórica en el ámbito educativo que enfatiza tanto las cuestiones sociales como las dimensiones psicológicas.

Giroux (1985) reivindica una *psicología cívica que apunte el modo en que la 'no-libertad' se reproduce en la psique de los seres humanos y contribuya para entender cómo las ideologías dominantes impiden el desarrollo de necesidades multifacéticas en los oprimidos*. De este modo, enuncia las bases para una *teoría de una praxis educativa radical*, que se establecerían a partir del análisis de *la cuestión de la génesis y de la transformación histórica de las necesidades*, coincidiendo plenamente con los planteamientos de Freire (p. 61).

Las coincidencias de Giroux (1985) con Freire no se limitan al análisis teórico psicosociológico, sino que se extienden al plano axiológico, como se aprecia en el siguiente planteamiento: *...necesitamos entender cómo es posible poner necesidades radicales organizadas en torno al deseo de un trabajo significativo, de solidaridad, de una sensibilidad estética, del eros y de las libertades emancipatorias en el lugar de la voracidad egoísta, agresiva y calculable de los intereses capitalistas* (p.61).

Estas explicaciones acerca de la resistencia producida en los espacios de libertad que no controla el poder del estado, ni las clases dominantes, ni el capital, se asemejan a las explicaciones acerca de la *devolución sistemática* que propone Fals Borda (1980/1992), como parte de la Investigación-Acción-Participativa (IAP).

c. Investigación-acción-participativa

Orlando Fals Borda (1980/1992) explica que la cultura popular incluye, en su dinamismo, tanto actitudes pasivas o resistentes al cambio, como elementos positivos hacia el propio cambio social. Las primeras se producen por la dominación ejercida por las clases en el

poder, mientras que los segundos surgen de la propia vida en sus contextos particulares, y son los que posibilitan que se pueda *equilibrar el peso de estos valores alienantes mediante una devolución enriquecida del mismo conocimiento...(popular), especialmente de su historia y realizaciones, que vaya llevando a nuevos niveles de conciencia política en los grupos* (p. 77).

En la tesis doctoral que presentamos se asume una conceptualización amplia de la investigación-acción-participativa, como una práctica social comprometida, que está fundamentada en una concepción de mundo que se crea en común, y en una noción de ser humano que asume su quehacer en un clima de justicia y de distribución democrática de poder. Retomando las palabras de María Cristina Salazar⁸⁷ (1992), *la IAP*⁸⁸ *se ha establecido ya en el mundo como un concepto, como una filosofía y como una metodología de transformación y aprendizaje* (p. 11).

La elaboración conceptual que fundamenta la IAP es una alternativa metodológica a la investigación científicista de pretensiones objetivas, puesto que asume que la ciencia posee un compromiso emancipador indisoluble de su preocupación epistémica.

Muhammad Anisur Rahman⁸⁹ y Orlando Fals Borda (1989/1992) también sostienen este compromiso amplio que implica asumir la IAP: *... la IAP, a la vez que hace hincapié en*

⁸⁷ María Cristina Salazar. Socióloga colombiana. Licenciada en Filosofía y Letras de la Universidad Javeriana. Recibió los títulos de Magister y Doctorado en Sociología de la Universidad Católica de Washington. Se desempeñó como socióloga y profesora universitaria en la Universidad Nacional de Colombia. Consultora de la Organización Internacional del Trabajo, de la UNESCO. Relatora de Amnistía Internacional. De la experiencia política y científica que compartió con su esposo, el también sociólogo colombiano Orlando Fals Borda, se recreó una metodología acogida y reconocida en las grandes universidades del país y del exterior, denominada la Investigación Acción. Salazar ha compilado, coordinado la publicación y traducido materiales sobre los autores más importantes de la Investigación-Acción-Participativa. Como intelectual comprometida, denunció los atropellos que contra la niñez permitían los gobiernos de turno en su país. Este es el tema de un libro, testimonio y legado: Los esclavos invisibles. Otras dos publicaciones emblemáticas de Salazar son: El caso del padre Camilo Torres y la expansión del capitalismo en el campo: sus consecuencias en la zona cafetalera, Colombia y el departamento del Tolima.

⁸⁸ Siglas que corresponden a la Investigación-Acción-Participativa.

⁸⁹ Muhammad Anisur Rahman. Nacido en Bangladesh, se formó como economista en la Universidad de Dhaka y en la Universidad de Harvard. Como economista *teórico* enseñó en la Universidad de Dhaka y en la Universidad de Islamabad en Rawalpindi, Pakistán, donde fundó el Instituto de Ciencias Sociales y el Departamento de Economía. Participando de la primera Comisión Planificadora de Bangladesh, luego de la liberación del país, Anisur Rahman se involucró en iniciativas autónomas de desarrollo rural, que habían sido inspiradas por la guerra de liberación, y trascendió lo meramente económico para convertirse en un *estudiante de la vida*, según sus propias palabras. Desde entonces, ha estado comprometido con el auto-desarrollo de las personas. En 1977 ingresó a la Oficina Internacional del Trabajo, OIT, en Ginebra, para iniciar y dirigir un programa global en Organizaciones Participativas en el Sector Rural Empobrecido. En 1990 se jubila de la OIT y, desde entonces, regresa y se asienta en Bangladesh. Interpretar las canciones

una rigurosa búsqueda de conocimientos, es un proceso abierto de vida y de trabajo, una vivencia, una progresiva evolución hacia una transformación total y estructural de la sociedad y de la cultura con objetivos sucesivos y parcialmente coincidentes. Es un proceso que requiere un compromiso, una postura ética y persistencia en todos los niveles. En fin, es una filosofía de la vida en la misma medida en que es un método (p. 213). Justamente, nos proponemos aplicar todas estas cualidades de la IAP a la ideación de una propuesta de educación transformadora, con la cual se puedan ofrecer oportunidades de desarrollo personal y social a estudiantes en condición de sobreedad.

Peter Park (1989/1992) llama la atención sobre el hecho de que, en las sociedades postindustriales, segmentos importantes de la población mundial son excluidos de la participación en la creación de su propio mundo, al no ser considerados sus saberes como parte de los conocimientos hegemónicos. Precisamente, lo que ofrece la IAP es la posibilidad de recuperar el espacio social que corresponde a dichos segmentos: *dentro de este contexto, la...IAP está surgiendo como una manera intencional de otorgar poder a la gente para que pueda asumir acciones eficaces hacia el mejoramiento de sus condiciones de vida* (p.137).

En el contexto latinoamericano la IAP ha mantenido, y profundizada la dimensión crítica de este método de investigación. Es más, Mario de Miguel Díaz (1993) subraya la tendencia de la IAP, en comparación con *otras modalidades* de investigación-acción que, en otros contextos, *poco a poco fueron derivando hacia la eficacia* (p. 97).

Las principales características de la IAP consisten, a juicio de Fals Borda (1993), en la importancia dada al *proceso dialéctico y crítico*, con el que la práctica es fuente de conocimiento para la teoría, la cual orienta, a su vez, la práctica. Otra particularidad de la IAP radica también en el *compromiso social*, en la medida en que el método pone el conocimiento al servicio de las necesidades sociales con el fin de promover el cambio social. Otros aspectos significativos residen en la contribución de la IAP al *desarrollo de la conciencia crítica*, ya que facilita a cada persona un conocimiento profundo de su realidad personal y social, así como al intercambio plural y democrático del conocimiento, mediante la *cultura de grupo* que promueve, a la *participación* como estrategia metodológica, lo que permite superar la tradicional dicotomía entre *sujeto y*

de Tagore es la labor estética más importante de Anisur Rahman, sobre quien, además, imparte conferencias en Bangladesh y en India, y escribe al respecto. En 2004, fue galardonado con el premio *Rabindra Purashkar*, por sus contribuciones a la música y literatura de Tagore.

objeto y, por último, como consecuencia de todos los atributos antes enumerados, a la formulación de nuevas reglas en el quehacer científico y el uso variado de recursos y estrategias metodológicos en la búsqueda y aplicación del conocimiento (p.16-18).

Se hace evidente una *dimensión política* que es asumida por las personas que investigan utilizando la IAP dentro de una concepción de ciencia crítica, puesto que se trata de fomentar una nueva relación entre las personas participantes, lo cual les otorga poder. Al constituirse en actores, personas que pertenecen a una mayoría oprimida, carente de palabra, recuperan su voz y la hacen oír (Montero, M., 2004). Sólo de esta forma puede sostenerse la existencia de un *diálogo* que dé cuenta de la producción de conocimiento, tal y como lo sugiere Freire. Estas características aspiran a alimentar una visión transformadora de la educación dirigida a estudiantes en situación de sobreedad.

Las bases de la IAP, implicadas en una nueva visión del conocimiento y de la ciencia crítica que se entiende esperanzadora, contienen una crítica a la investigación *convencional* en las ciencias sociales, así como a los métodos *tradicionales* de enseñanza, y ello en la medida en que este método alternativo abre espacios de transformación personal y social.

Asimismo, a tenor de las palabras de Salazar (1992), *la IAP ha destacado que trabajando y aprendiendo en acciones de tipo colectivo se logra una mejor posibilidad de transformación de una determinada situación. La IAP busca la unidad entre la teoría y la práctica... (y) permite el desarrollo de un pensamiento creativo mediante el aprender haciendo....* (p. 12).

Para de Miguel Díaz (1993), *... la IAP constituye una modalidad que se caracteriza por implicar a los miembros de un colectivo o comunidad en los procesos de búsqueda del conocimiento con el fin de que éste tenga un significado claramente emancipatorio* (p.97). Y esta última definición permite comparar la *propuesta IAP* como un todo, con el *significado* que Montero (2011, 2004) otorga a la Psicología Comunitaria, que es el sentido propio de la Psicología Social Latinoamericana⁹⁰.

De Miguel Díaz (1993) considera la IAP como un modelo *peculiar* de investigación, destacando su proceder sistemático que posibilita la obtención de conocimiento y, a la

⁹⁰ El significado dado, por Maritza Montero, a la Psicología Comunitaria se ha reseñado en un subcapítulo anterior.

vez, enfatizando que es una producción colectiva que se realiza para transformar una determinada realidad social (p. 97).

Park (1989/1992) explica que la IAP *se diferencia de la investigación convencional por la especificidad de los objetivos de cambio social que persigue, la utilización y modificación de los métodos investigativos, las clases de conocimiento que produce, y por la manera como relaciona el conocimiento con la acción social* (p.138).

La IAP tiene sus raíces en la Investigación-Acción propuesta por Lewin (1946/1992), cuyas etapas se correspondían, respectivamente, con el análisis, la recolección de información, la conceptualización, la planeación, la ejecución y la evaluación que luego se repetían: *el manejo racional de los problemas sociales...procede en forma de una espiral constituida por etapas, cada una de las cuales se compone de un proceso de planeación, acción y obtención de información sobre el resultado de la acción* (p.18).

Retomando explicaciones de Park (1989/1992) resaltamos la característica más importante de la IAP: *el aspecto más obvio de la IAP que la distingue de otros modos de investigar está constituido por la participación activa de los miembros de la comunidad en el proceso investigativo. La comunidad decide sobre cómo formular el problema a ser investigado, la información que debe obtenerse, los métodos a ser utilizados, los procedimientos concretos, la forma de análisis de los datos, qué hacer con los resultados, y qué acciones se desarrollarán. En este proceso, el investigador actúa esencialmente como un organizador de la discusión y como un facilitador y una persona técnica a quien puede acudir para consultar* (p. 152).

En las explicaciones de Lewin (1946/1992) se encuentra la relación indisoluble entre investigación y transformación, con respecto a un aprendizaje contenido en el propio proceso participativo: *...me llevan a considerar la acción, la investigación y el entrenamiento como un triángulo que debe mantenerse unido en beneficio de cualquiera de sus componentes...comprendí que la integración de la acción, el entrenamiento y la investigación posee enormes posibilidades para mejorar las relaciones intergrupales. Me gustaría que ustedes compartieran estos sentimientos* (p. 21-22. El subrayado es nuestro).

Park (1989/1992) sostiene que *la IAP es un trabajo profundamente educativo. La educación se entiende aquí no en el sentido de una transmisión didáctica de conocimiento, sino en el de aprender por la búsqueda y la investigación* (p.140). El

significado de la investigación participativa, como se define en la IAP, es el que se propone en este trabajo para toda experiencia educativa, sosteniéndose que, de este modo, se logrará que sea significativa para los estudiantes implicados en ella, y emancipadora para quienes se han visto excluidos, tal y como ocurre con la población en sobreedad escolar.

Para Fals Borda (1980/1992), la metodología de la IAP se aplica para ayudar a producir cambios radicales en la sociedad: ...el pueblo trabajador sigue necesitando de este tipo de metodología teórico-práctico para adquirir experiencia y conocimiento que lo lleven a adelantar las luchas y reivindicaciones de clase que cada día se hacen más urgentes (p. 67).

La IAP provee un marco de acción dentro del cual se busca que, al llegar a entender las fuerzas sociales que operan en su contra, las personas participantes superen situaciones de opresión y tengan fuerza en la acción colectiva; la IAP posee pues funciones que son a la vez cognoscitivas (producen conocimiento) y transformadoras (vinculadas a la acción social). Su finalidad consiste tanto en apoyar al oprimido para que sea autónomo, confíe en sí mismo, crea en su propia capacidad y llegue a la autodeterminación, como en apoyarlo para que llegue a ser auto-suficiente (Park 1989/1992, p. 139). Estos planteamientos tienen una semejanza, punto a punto, con los que se han reseñado de Freire.

Como resultado del fuerte compromiso ideológico del trabajo en la IAP, Rahman y Fals Borda (1989/1992), hacen una propuesta denominada praxiología o ciencia de la praxis, que llegaron a idear con la praxis de los colectivos populares para contribuir a la realización de una praxis sistemática (p. 210).

La IAP reivindica el saber popular que, apoyándose en planteamientos de Gramsci, Fals Borda (1980/1992) conceptualiza como ciencia del pueblo, conocimiento éste que no sobra recordar lo mucho que...ha hecho por la civilización... (p. 73).

La IAP posibilita una relación dialéctica entre las personas investigadoras y las personas de los grupos populares, es decir, personas investigadoras cuyos saberes elaborados dentro de una ciencia institucionalizada se ponen en relación con los saberes populares dentro de la ciencia del pueblo. Como lo concibe Fals Borda (1980/1992), no todo el proceso pedagógico-político se reduce a recuperar críticamente la historia y la cultura y

devolverlas sistemáticamente a las bases populares. También se realiza un reflujo dialéctico o ‘feedback’ de las bases hacia los intelectuales y cuadros comprometidos. Esto es parte importante del proceso total de búsqueda e identificación de la ciencia del pueblo (p. 79).

Este feedback de las bases hacia los intelectuales proporciona información valiosa de primera mano, sobre un ‘know-how’ que enriquece los análisis realizados a nivel científico más general..., un *savoir-faire* que Fals Borda (1980/1992) interpreta como una exigencia de claridad que se pide a los intelectuales en la exposición de las teorías, la aplicabilidad de las mismas al contexto inmediato, las descripciones vívidas de los procesos sociales, las explicaciones de estrategias, y en las tácticas en la lucha popular y otras (p. 80).

En esta discusión entra el concepto de diálogo de saberes que se plantea desde la Educación Popular en relación al concepto de *poder*. Carlos Núñez (2001) sostiene que entre los educadores populares se defiende que el pueblo es depositario y *actor vivo* de un conocimiento y sentido común valioso, contrario a lo que se sostiene según ciertos paradigmas de la ciencia. En su enfoque sobre *construcción de poder* el diálogo entre el conocimiento *científico* y el conocimiento *popular* es esencial, *pues todo proceso de formación de la conciencia crítica, es decir, de construcción de poder, parte y se basa en el desarrollo de lo mejor y más noble y útil del conocimiento ancestral del pueblo; en la eliminación o superación de todo aquello que, siendo parte de su cultura y sus ‘conocimientos’, no le es útil; y en la incorporación –también crítica- del enorme patrimonio del conocimiento y la cultura universales* (p. 200-201).

Por último, Fals Borda (1980/1992) hace hincapié en la existencia de *valores sustanciales* que han logrado que el saber popular se mantenga a pesar de los embates de la cultura dominante. Estos valores son los mismos que tienen que ver con la conformación de *utopías* y que se arraigan en *creencias sobre lo sobrenatural y extracientífico* (p. 83) y que, a nuestro juicio, la IAP permite rescatar dando un justo valor a la sabiduría popular, así como a la construcción de relaciones sociales más equitativas y solidarias, se sostiene al hilo de los planeamientos del autor.

Park (1989/1992) coincide con la propuesta de Fals Borda acerca de la fuerza del saber popular para mantenerse por encima del conocimiento hegemónico: *la civilización industrial introducida por el capitalismo ha estado asaltando la capacidad de la gente*

para moldear su propio futuro tan eficazmente como ha desenraizado las estructuras comunitarias indígenas. Pero los modos antiguos mueren difícilmente, y la destrucción del capitalismo ha sido enfrentada con resistencia que viene de los sectores populares, en especial campesinos y trabajadores...lo mismo que indígenas (p. 168-169).

Los cuestionamientos que se han realizado a la IAP tienen que ver con las nociones de objetividad y validez asumidas por un *compromiso* epistémico con el positivismo, dentro de una concepción tradicional de lo que es la ciencia, que afirma, entre otras cosas, que el único conocimiento válido es el que producen las ciencias naturales, concepción y compromiso sobre los cuales hemos debatido en apartados anteriores.

Adicionalmente, siguiendo a Habermas se puede argumentar que existen diferentes tipos de conocimiento y que cada uno tiene sus propios criterios de validez. La IAP produce un *conocimiento crítico* que se valida a sí mismo *mediante la superación de obstáculos a la emancipación interna y con respecto al mundo exterior* (Park, 1989/1992, p. 165).

Éste es un tipo de criterio de validación que de Miguel Díaz (1993) reconoce como *utilidad social del conocimiento: ...sucede que el problema ha sido superado, entonces podemos decir que el conocimiento obtenido es válido* (p.104); pero no es el único. De hecho, el autor explica otros dos tipos posibles, como son, por un lado, el de la *fundamentación teórico-práctica*, que alimenta el flujo permanente entre la teoría y la práctica, entre la reflexión y la acción, y por otro lado el relativo a la *verificación intersubjetiva* que el autor sintetiza con la frase de *cien cabezas son más objetivas que una* (p. 103-104).

De Miguel Díaz (1993) termina sosteniendo que la IAP *no encuentra* dificultades en los criterios de validez y que si algo se puede argumentar es en relación a la dinámica del proceso mismo de la investigación, puesto que exige la participación de todos los implicados, así como la redefinición continua de los resultados, para que dicha investigación cumpla su cometido de *promover el desarrollo personal y el cambio de la situación social* (p. 106). Sin embargo, sostenemos que por propia definición en esta *dificultad* reside también su mérito.

Para terminar este punto, recordamos que Rahman y Fals Borda (1989/1992) responden afirmativamente a la pregunta formulada acerca de la utilidad de la IAP en la sociedad actual: *...siempre que se comprenda que la IAP es un medio para llegar a formas más*

satisfactorias de sociedad y de acción emprendidas para transformar las realidades... (p. 218. Lo subrayado es nuestro). Los autores insisten en que el mundo atraviesa por *la misma era de confusión y conflicto en que nació la IAP*, y ésta puede seguir siendo *un movimiento mundial dirigido y destinado a cambiar esta situación* (p. 218-219).

Si se acepta la conceptualización de la IAP como un medio, entonces puede ser ampliada o replanteada para que logre su doble propósito epistemológico y político. Rahman y Fals Borda (1989/1992) llegan a proponer *mirar más allá* de la IAP o de cómo se ha venido desarrollando (p. 218). En esa dirección, al amparo de un planteamiento teórico respecto a las necesidades humanas contenidas en el documento *Desarrollo a Escala Humana: una Opción para el Futuro*, Antonio Elizalde⁹¹ (1993) hace una propuesta procedimental dentro de la propia IAP, y que él sugiere como una alternativa para su diagnóstico, en la que se encuentran involucradas también las personas participantes.

La propuesta que hace Elizalde (1993) contiene un énfasis fuerte en los sentimientos y emociones que, junto a sus ideas, desarrollan los y las participantes.

Este acento queda justificado por el *carácter antiautoritario y liberador que posee la metodología* y que el autor sostiene *debilita el paradigma autoritario que hemos internalizado* (p. 135). Así y todo, el autor se pregunta si esto ocurre debido a la *potencia del instrumento o es que estamos enfrentando una etapa en la vida colectiva, una suerte de momento cultural, en el cual las personas necesitamos superar nuestros miedos, soltarnos de nuestras rigideces y abandonar nuestras certezas, para así dar paso a una ampliación de nuestros espacios de libertad y de creatividad, y a enriquecernos por medio de una intensificación de nuestras experiencias de vida mediante el compartir* (p.135-136). Cabe explicitar que hacemos nuestra esta meta, que resulta fundamental al constituir la base de las propuestas⁹² que presentamos ulteriormente.

⁹¹ Antonio Elizalde Hevia. Licenciado en Sociología, Universidad Católica de Chile, DEA universidad de Valencia. Rector Emérito de la Universidad Bolivariana de Chile (institución de la cual fue su Rector durante once años, desde 1996 a 2007). Desarrolló tareas gubernamentales bajo los gobiernos de Frei y Allende. Ha trabajado como consultor para UNICEF, PNUD, CEPAL e ILPES. Fue director adjunto del Centro de Alternativas de Desarrollo (CEPAUR). Es Actualmente integrante del directorio del Programa Chile sustentable y del Canelo Nos; director de la revista POLIS y director editor de la revista SUSTENTABILIDAD. Autor de obras como: Desarrollo Humano y ética para la sustentabilidad; Utopía y cordura. Avanzando el inicio de una nueva historia; Navegar en la incertidumbre. El desafío de seguir siendo humano en un mundo sin certezas.

⁹² Véase el capítulo posterior: Propuestas a Modo de Conclusiones.

d. Educación Popular: una revisión crítica

La Educación Popular es un proceso creativo que se define constantemente a partir de su propia praxis, se propone como frase definicional de la educación popular, extraída de la obra del científico social mexicano Carlos Núñez Hurtado (La Revolución Ética, 2001, p.135), cuyo pensamiento fundamenta este punto, el cual fue uno de los temas más importantes tratados por Joelle Bergere Dezaphii⁹³ (2005). Hay que recordar que se abordan diferentes aspectos de este *movimiento* educativo de orientación crítica, en la medida en que estos son considerados representativos de la perspectiva de la educación transformadora para brindar oportunidades de desarrollo de sus potencialidades a estudiantes en condición de sobreedad escolar, que se delinearán más adelante.

Para Carlos Núñez (2001), el término de *educación popular* se *revitalizó*, extendiéndose su uso por toda Latinoamérica a modo de *irradiación de la revolución nicaragüense*. Así, *se fue convirtiendo en un concepto genérico que ‘cubría’ a todo tipo de prácticas sociales, ya fueran propiamente educativas o más enfáticamente organizativas, culturales o productivas* (p.141).

Núñez (2001) define la Educación Popular (EP) como una *gran corriente de acción y de pensamiento fundamentada en la participación y con un compromiso de acción desde la base*, con un componente educativo siempre presente. El autor reconoce que, al estar referido al concepto marxista de clase social, ha existido una *fuerte carga de carácter ideológico* en el contenido del atributo *popular*, y propone que *hoy vale la pena rescatar lo que es rescatable de este concepto*, pues entiende que la lucha de clases no ha

⁹³ Joelle Ana Bergere Dezaphii. Licenciada en Sociología, Universidad de la Sorbona, París. Licenciada en Ciencias Políticas y Sociología, universidad Complutense de Madrid. Doctorado en Ciencias Políticas y Sociología, Universidad Complutense de Madrid. Fue profesora del Instituto de Criminología de la universidad de Valencia, así como profesora colaboradora del Departamento de Sociología y el Departamento de Psicología Social de dicha universidad. Actualmente, es Profesora Titular de Universidad del Departamento de Psicología Social de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología de la universidad Complutense de Madrid, en la cual también funge como Vicedecana en dicha facultad. Del 2000 al 2007 ha sido Lecturer Mediterranean Master's Degree in Human Rights and Democratization, University of Malta. Como investigadora, es integrante del Equipo del *Laboratorio* del Centro URBAMA, Universidad de Tours/CNRS. Entre las investigaciones realizadas se encuentran: El viaje y la inmigración como medio de intercambios culturales, El desarrollo local en los países árabes: su relación con el desarrollo civil y político, Análisis de las expresiones artístico-culturales como herramientas del desarrollo civil, político y derechos humanos para las mujeres marroquíes.

terminado, como quiere hacer creer el neoliberalismo. Se ha resaltado esta frase del autor para enfatizar el compromiso con lo que se plantea y manifestar nuestro apoyo.

En los años '60, y siguiendo la experiencia ocurrida en México, la *finalidad* del trabajo comunitario y comprometido que se llevó a cabo a través de prácticas socio-educativas, fue de carácter político, cultural y económico, por lo que Núñez Hurtado (2001) puntualiza que estas prácticas *fueron reconocidas como 'desarrollo de la comunidad' o 'promoción popular'*, pero no se nombraban como educación popular (p.127).

Abundando en esta misma dirección, Núñez Hurtado (2001) añade que, *...en nuestro caso, la experiencia partía desde un interés cívico-político, por lo que pronto dijimos que esta tarea representaba una 'nueva forma de hacer política' desde lo social. Los temas del poder, del trabajo comunitario, de la participación democrática, de la capacidad de incidir en las decisiones políticas, etc., estuvieron desde entonces presentes...Era una tarea que...consistía en promover y generar 'fuerza social' que luego sería expresada como 'poder político' para lograr el 'cambio social' (p. 129-129).*

Como herramienta de carácter metodológico, contábamos solamente con nuestra intuición y los aportes del viejo 'desarrollo de la comunidad', reconoce humildemente Carlos Núñez (2001), contribuciones éstas que se referían a la manera de hacer el trabajo, partir de la *necesidad sentida*, generar la participación, lograr la organización de base, pero todo ello con una conciencia crítica que posibilitó rechazar el funcionalismo de la propuesta, así como su carácter asistencialista. Aquí, el adjetivo *viejo* alude a la época en que el desarrollo de la comunidad surgió promovido por la Alianza para el Progreso, a saber, la entidad estadounidense que aplicó en toda Latinoamérica y El Caribe el *enfoque clásico planteado por las Naciones Unidas*, con el objetivo de paliar los efectos que estaba teniendo la revolución cubana (p. 128-129).

Según el autor, los *principios axiológicos* que sostenían la experiencia eran la dignidad y el respeto a la persona, y el valor de la participación junto con otros valores fundamentales como la justicia y la libertad...que encontraban una expresión concreta en el trabajo *voluntario* que se realizaba por aquellos años en comunidades *rurales*.

En la década de los años '70 la experiencia se amplió al ámbito *suburbano* y sufrió variaciones de índole teórico-metodológica pues, aunque no había una clara conciencia de los principios de la dialéctica, el trabajo se ejercía conforme a ellos, explica Núñez (2001), quien sintetiza la influencia recibida en esos años: *...las formulaciones que*

explícitamente desarrollamos...lograban una integración muy interesante de los mejores elementos del 'desarrollo de la comunidad', de la 'teoría de la marginalidad y la promoción popular', de los componentes éticos (y revolucionarios) de la teología de la liberación, y de las propuestas pedagógico-políticas y éticas de Paulo Freire (p. 131).

Los elementos constitutivos de la propuesta de los años '70, que recreaban aquéllos contenidos en la propuesta de la década anterior, eran concretamente la necesidad sentida, referida a la esfera de la *subjetividad social* y de la identidad cultural de las comunidades, y el *punto de entrada* de la experiencia (p. 132), así como la práctica social de la comunidad, entendida como el verdadero *punto de partida* del trabajo con un grupo social determinado, y la participación, como elemento central del proceso, a las cuales se suman la identidad colectiva, expresada en términos culturales (p.133), y la integralidad⁹⁴ expresada en la existencia de una organización comunitaria que conducía y desarrollaba las diferentes tareas.

La década de los años '80 y posteriores, se calificarían como la etapa de la *redimensión de la EP*⁹⁵ o, por lo menos, de una nueva asunción por parte de Carlos Núñez (2001). A partir de la experiencia de la revolución nicaragüense que se estaba viviendo, en el caso de este último autor de manera muy directa, se crearon los *talleres de educación popular* con el propósito de compartir los avances y aprendizajes habidos en los años anteriores. Surgieron instancias de participación y dirección que aglutinaron a los países de la región latinoamericana y caribeña, como el CEAAL (Consejo de Educación de Adultos de América Latina) y la red ALFORJA, mediante lo cual se *logró hacer del interés de los dirigentes de la revolución cubana el tema de la educación popular* (p. 143).

El autor entendió como una necesidad la decisión de *extender* más allá de lo pedagógico e ideológico lo que era considerado como educación popular, y por esta razón presentó la Concepción Metodológica Dialéctica ligada a la *comunicación popular*, retomando la idea lanzada en República Dominicana por el educador popular Roque Félix⁹⁶: *la CMD es una visión del mundo, una filosofía, que tiene una forma de explicar la existencia, la razón de ser de las cosas, tanto naturales como sociales* (p. 153).

⁹⁴ Otro efecto que recoge este concepto consistió en el reconocimiento de la *visión integrada de la realidad* o *totalidad dialéctica* (p. 135).

⁹⁵ Siglas referidas a la Educación Popular.

⁹⁶ Roque Félix. Actualmente es el Director Ejecutivo del Centro Bonó, organización de formación, investigación y servicios, perteneciente a la Compañía de Jesús, Provincia de las Antillas, en República Dominicana.

La CMD contiene una visión ontológica que se expresa en planteamientos éticos sobre la vida, los cuales impugnan la ética neoliberal a través de prácticas humanísticas y solidarias. Es esta praxis la que le infunde dinamismo y la protege de dogmatizarse: *...va conformando nuestra manera de ver el mundo...como una gama de criterios y de valores que, puestos en juego permanentemente con el contexto y su dinámica cambiante día a día, establezcan, revaloricen y/o modifiquen las normas de comportamiento individual y social, manteniendo siempre el principio fundamental de poner al hombre y a la mujer en el centro del accionar social* (p.153).

La CMD se propone también como un sistema de pensamiento y prácticas científicas que incorpora sus contribuciones a los procesos históricos de transformación, *como una forma de conocer, interpretar y transformar la realidad objetiva, científicamente*, enfatizando la parte del trabajo sistemático que se realiza y que el autor resaltaba en sus escritos de ese período. Este énfasis se necesitaba para contrarrestar las críticas que descalificaban y aún descalifican la investigación-acción-participativa como productora de conocimiento (p.152).

Al momento de hacer la revisión crítica que conforma el texto reseñado, el énfasis de Carlos Núñez (2001) está en el concepto de realidad entendida como totalidad, por lo cual explica que *en ella se expresa la gama de interpretaciones, expresiones, sentimientos y percepciones que tienen que ver con la identidad individual, histórica, social y cultural, para asumir como un verdadero valor el tema de la subjetividad, antes tan radicalmente cuestionado por los sectores más radicales de la vieja izquierda 'científica'* (p. 152).

La dialéctica se asume como visión y como método que posibilita superar las interpretaciones funcionalistas y permite la *confrontación...entre la concepción de mundo, la interpretación del contexto, y lo que en realidad se hace -o deja de hacer- como consecuencia de este triple enfoque* (p. 155).

Núñez Hurtado (2001) piensa que este *triple diagnóstico* produce la *toma de conciencia profunda* con respecto a la coherencia o incoherencia que mostramos en estos tres aspectos a la hora de hacer un trabajo particularmente comprometido o, en general, a la hora de vivir de forma comprometida con nuestra persona, la sociedad y el mundo.

En su esfuerzo para definir conceptualmente el proceder dialéctico, Núñez Hurtado (2001) aclara que éste *nos conduce, a través de la visión total de la realidad, al reconocimiento de múltiples 'dimensiones' que la componen. Igualmente, como*

consecuencia de la respuesta de intervención de carácter integral que hemos señalado como característica de nuestra propuesta, reconocemos la presencia de múltiples 'intenciones' que estarán presentes en un proyecto de transformación (p. 156).

En cuanto al *cómo* llevar a cabo la propuesta CMD⁹⁷, Carlos Núñez (2001) sostiene de nuevo que con el trabajo participativo *la planeación, crítica, evaluación e incluso la coordinación, sean (son) totalmente participadas, eliminando todo concepto centralista o de autoridad vertical...* (p. 217). Como se aprecia, es inevitable una consideración acerca del poder, y el autor es enfático al rechazar que se *utilicen métodos tradicionales de concentración de poder y conocimiento*, tanto si se trabaja a pequeña escala como si se hace en niveles *complejos y altos*, y tanto dentro del ámbito académico como en la esfera política (p. 210). Núñez Hurtado (2001) termina señalando que *la promoción y el ejercicio noble y honrado del poder, desde una renovada posición ética, es quizás la tarea concreta con mayor capacidad de construir la esperanza, los sueños y el futuro...en una sola palabra...la utopía posible* (p. 211).

Como cita final, queremos cerrar este punto invitando junto con Núñez Hurtado (2001) al compromiso de asumir las siguientes acciones: *educación, metodologías y propuestas pedagógicas, instrumentos didácticos, participación e iniciativas jurídicas, y todo esto aunado a la presión que oriente la voluntad política efectiva hacia la participación, impulsando políticas públicas que avancen y consoliden los espacios democráticos y democratizadores ya conquistados, son los retos que se nos presentan en la actualidad. Sólo así podremos romper el círculo vicioso en que se encuentran atrapadas la falta de participación y la débil sociedad civil* (p. 219).

e. La pedagogía de la solidaridad

En este punto se presentan planteamientos muy actualizados que apoyan de forma rotunda y en cierto modo contextualizan de nuevo las ideas de autores que han desarrollado sus trabajos en los campos de la psicología social y la educación.

⁹⁷ Las siglas se refieren a la Concepción Metodológica Dialéctica atribuida a la Educación Popular, que fue desarrollada por Carlos Núñez (2001), retomando la idea lanzada en República Dominicana por el educador popular Roque Félix.

Para Ángel Pichardo (2010), todo proceso de enseñanza-aprendizaje debe contribuir a la toma de conciencia de las personas sobre su realidad y a fomentar el compromiso social que asegure su transformación. Además, el autor destaca que la pedagogía de la solidaridad debe facilitar al estudiantado la posibilidad de descubrir y reconocer la inmensa capacidad de transformación de los seres humanos, así como de promover espacios de inteligencia colectiva que potencialicen la eficacia de las personas a la hora de participar y construir un pensamiento crítico.

Señala el autor que *el proceso enseñanza-aprendizaje ha de encaminarse hacia la emancipación, tanto de las personas directamente involucradas en el proceso pedagógico, como hacia la emancipación en un sentido más amplio, en cuanto al compromiso con la libertad material y espiritual de los pueblos del mundo* (Pichardo, 2010, p. 1).

Para alcanzar esta meta, la educación debe basarse en la integralidad, la construcción del conocimiento, la crítica permanente a todo lo existente, la subjetividad transformadora, el despertar de saberes históricamente silenciados, y la concepción del estudiantado como ente activo y participante (Pichardo, 2010). Cada uno de estos aspectos queda detallado a continuación.

En primer lugar, en lo tocante a la *pedagogía de la solidaridad*, ésta ha de ser integral, pues es preciso romper con las fragmentaciones tradicionales y lograr reconocer las conexiones que existen entre las diversas disciplinas del conocimiento, asumiendo el quehacer científico de manera holística y potencializando las múltiples dimensiones inseparables e integrales de los seres humanos.

En segundo lugar, la *pedagogía de la solidaridad* no es ajena a los procesos sociales. Esto conlleva que la educación no puede ser entendida como un proceso aislado del mundo. Más bien, la educación emancipadora aspira a que las personas estén cada vez más conscientes de la realidad en que viven y que se integren a la transformación radical de esta última. De esta manera, la educación se asume como una herramienta integrada al proyecto histórico de transformación social. La educación emancipadora se asume explícita y conscientemente desde una subjetividad transformadora y revolucionaria, comprometida con la libertad y el bienestar de todas las personas.

En tercer lugar, la *pedagogía de la solidaridad* es integradora ya que, al estar asociada al proyecto colectivo de transformación social, su rol radica también en contribuir a que más personas se asuman conscientemente como entes activos y revolucionarios, lo que implica necesariamente romper con la concepción errónea de que la educación es un negocio o un privilegio al cual sólo tienen acceso unos pocos.

En cuarto lugar, la *pedagogía de la solidaridad* es crítica ante la cultura de la dominación. Al reconocer que se vive en una cultura de la dominación, la pedagogía de la solidaridad implica un posicionamiento de análisis y crítica a los pilares que reproducen dicha cultura en la interacción.

En quinto lugar, la *pedagogía de la solidaridad* es transformadora, puesto que promueve que los seres humanos reconozcan y redescubran la inmensa capacidad de transformación que éstos poseen. En este sentido, la pedagogía de la solidaridad no debe ser nunca estática ni rígida. Si bien ha de partir de la firmeza en principios y valores, y de un posicionamiento ideológico establecido, también se ha de asumir desde esta pedagogía la flexibilidad para desarrollar siempre nuevas metodologías que tomen en cuenta a las personas involucradas. Se trata entonces de vencer la inercia y asumirse como parte de la construcción de un movimiento en proceso de transformación permanente.

En sexto lugar, la *pedagogía de la solidaridad* coopera con la construcción colectiva de conocimientos y ha de promover espacios de inteligencia colectiva en los que las personas desarrollen la capacidad de exponer y argumentar sus opiniones, de debatir críticamente y de *aprender a aprender* mientras se desarrolla en ellas un pensamiento crítico.

En séptimo lugar, la *pedagogía de la solidaridad* nutre a la conciencia transformadora permanente. No sólo promueve personas críticas y transformadoras en el plano abstracto, sino que conduce a que éstas apliquen a su realidad cotidiana su capacidad transformadora. Así, entraña que las personas asuman un compromiso con la construcción de la cultura de la solidaridad, viviendo cotidianamente los valores del amor, la sinceridad, la honestidad, la coherencia y la coparticipación.

En octavo lugar, la *pedagogía de la solidaridad* es libertaria, por cuanto rompe con la alienación como principal mecanismo de la educación conservadora. La educación emancipadora crea sujetos con la capacidad de promover la toma de conciencia y la

acción activa en la construcción de otra sociedad y salirse de las falsas opciones que crea el mismo sistema de dominación.

Finalmente, *la pedagogía de la solidaridad* está basada en el amor. Esto significa negar la falsedad de que el ser humano es, por naturaleza, competitivo, egoísta y violento. Con otros términos, *la pedagogía de la solidaridad* se opone a la concepción hobbesiana del hombre, que proclama que el hombre es un lobo para el hombre; por el contrario, con ella se asume que el ser humano es un ser del amor, de la solidaridad y del abrazo.

En conclusión, la pedagogía de la solidaridad abraza una voluntad basada en la confianza entre las personas, la cooperación, el cuidado mutuo y el respeto.

III. Psicología Social *de* la Educación

El tema relacionado con la psicología social de la educación representa el eje nuclear del presente trabajo, en el sentido de que las reflexiones expuestas se han ideado a partir de grandes nociones elaboradas en las líneas de investigación de la psicología social y la educación, las cuales han abierto el *intersticio* que posibilita el abordaje crítico de la problemática de la sobreedad escolar.

Las grandes ideas que guían la reflexión se centran en la aplicación del conocimiento en psicología social y su sentido transformador, el desenmascaramiento de las intenciones del *estado* y el *capital* con respecto a la educación, la exclusión tecnológica y el analfabetismo estético como productos de la marginación social, los *espacios* de resistencia y transformación educativa, los requisitos de una ciencia social y una ciencia educativa críticas, las aplicaciones de la IAP para lograr una educación emancipadora, y, por último, la educación como instrumento imprescindible para hacer posible la *vida buena* a través del desarrollo de la imaginación, la creatividad y los sentimientos.

En América Latina, la crisis paradigmática sufrida por las ciencias produjo manifestaciones de una psicología y una educación críticas -como se ha explicado- con compromisos sociales tan fuertes, que no existe ninguna duda acerca de la denominación de dichas ciencias como *psicología social* y *socioeducación críticas o emancipadoras*, retomando, respectivamente, las propuestas de Martín-Baró (1998 y 1986), Paulo Freire (1986 y 1980), Maritza Montero (2011 y 2004), Fals Borda (1993 y 1992) y Carlos Núñez (2001), con los correspondientes apelativos, a saber, la Psicología de la Liberación, la Educación Problematicadora, la Psicología Comunitaria, la Investigación-Acción-Participativa y la Educación Popular. En efecto, las aportaciones de estos autores puntales han sido fundamentales a la hora de conceptualizar la condición de sobreedad escolar que se estudia en el presente trabajo.

Siguiendo en esta dirección, a la pregunta formulada por Ovejero Bernal (1996, p.328), ¿Cómo definir una Psicología Social *de* la Educación?, éste ofrece tres respuestas, extraídas de diferentes autores. En primer lugar, rescata la proposición de Charters y

Gage, según la cual la Psicología Social de la Educación *estudia la interacción y sus productos sociales en el contexto de situaciones y problemas educacionales*. En segundo lugar, recupera la formulación de Backman y Secord para quienes la Psicología Social de la Educación representa una *visión del proceso educativo a través de los ojos de un psicólogo social*. Por último, menciona la expresión utilizada por Johnson, la cual reza que la Psicología Social de la Educación es el *estudio de los principales problemas de la educación a la luz y con la ayuda de los hallazgos de la Psicología Social*.

Ahora bien, a tenor de las palabras de Ovejero Bernal (1996) hay una diferencia entre psicología social *para* la educación y psicología social *de* la educación, pues esta última se produce cuando los conceptos y teorías se construyen en el interior mismo de los procesos educativos, en un trabajo comprometido con la transformación.

Hacemos nuestra la afirmación de Ovejero Bernal (1996) acerca de la necesidad de la perspectiva psicosocial para explicar los fenómenos educativos: *los fenómenos educativos son esencialmente fenómenos psicosociales compuestos básicamente de procesos psicosociales, en particular de dos clases: interpersonales y grupales...la mayor parte de las cosas que ocurren en las situaciones y procesos educativos, tanto escolares como no escolares, tienen que ver, directa o indirectamente, tanto con procesos interpersonales (interacción profesor-alumno, interacción alumno-alumno, interacción padres-hijos, etc.) como con procesos grupales (tipo de grupo y de normas grupales, cohesión del grupo-clase o del grupo familiar, etc.), fenómenos ambos, en definitiva, eminentemente psicosociales* (p. 320).

Precisamente, en el trabajo de investigación correspondiente a nuestra tesis doctoral tratamos de apoyarnos en los conceptos de interacción y desarrollo de los grupos, que son sustantivos en la teorización de la Psicología Social. La focalización en estos conceptos nucleares responde a la meta consistente en arrojar luz sobre los factores condicionantes de la sobreedad escolar, así como en esbozar líneas de acción orientadas hacia la organización y la puesta en marcha de una educación transformadora, capaz de desarrollar potencialidades humanas personales y propiciar la construcción de valores sociales ciudadanos.

Ovejero Bernal (1998) señala que existen dos modelos a la hora de discutir sobre la aplicabilidad del conocimiento psicosocial, a saber, el modelo de ciencia pura y el de la ciencia social aplicada. Sin embargo, por las argumentaciones y las citas utilizadas, se

considera que este autor defiende el sinsentido que resulta de hacer la separación entre lo básico y lo aplicado en Psicología Social, o el de contraponer la teoría y la práctica, ya *que ambos son momentos de un mismo proceso* (p.293).

Podríamos añadir que, siguiendo a Habermas (1997), cabe plantear que la tal separación resulta ser ideológica, intentando despojar al científico de la responsabilidad social que entraña el trabajo que realiza.

José Ramón Torregrosa Peris, en un trabajo acerca de *la producción y usos del saber social* (en Álvaro, J. L., Garrido, A. y Torregrosa P., J. R., 1996), defiende que el saber no es el resultado de una contemplación desapegada de la realidad y que esta última tampoco se refleja, sin más, en la conciencia, como si el que lleva a cabo estos usos estuviera desprovisto de intención al actuar: *entender, comprender o explicar una realidad, cuando se hace de un modo sistemático, es ya una investigación aplicada. Le aplicamos ya unos determinados conceptos, o una determinada metodología. Estas prácticas intelectivas no pueden pretender un total desinterés, ni una total indiferencia. Porque al entender un objeto de un modo determinado, no lo dejamos como estaba antes, sino que lo construimos con nuestro acto mismo de entenderlo. La realidad no se nos hace patente de modo inmediato, sino mediatizada a través de los esquemas con que a ella apuntamos para conocerla* (p.40).

Para Ignacio Martín-Baró (1986), hay una relación indisociable entre el saber y el hacer, lo que determina que no exista una frontera entre los conocimientos elaborados por la psicología social y su *aplicación*. Por el contrario, la dimensión psicológica de la conciencia se articula con su dimensión social y política, poniendo *de manifiesto la dialéctica histórica entre...el crecimiento individual y la organización comunitaria, la liberación personal y la transformación social...* (p.284).

Martín-Baró (1998, 1986) es el propulsor de lo que se conoce como Psicología de la Liberación, y ello en la medida en que la liberación significa develar y sobre todo transformar aquellos mecanismos que estén operando para impedir que pueda orientarse la vida hacia *la felicidad*. Trabajar en la liberación personal es trabajar en la liberación colectiva, puesto que existe una relación dialéctica entre individuo y sociedad, y que la alienación de uno se comprende a partir de la explicación de la alienación de la otra.

También Maritza Montero (2004), enfatizando el sentido de transformación que posee el saber en la psicología social, a partir de una acción comprometida, define la Psicología Comunitaria como la *psicología de la acción para la transformación* (p.50). La autora realza la Psicología Comunitaria como *la rama de la psicología cuyo objeto es el estudio de los factores psicosociales que permiten desarrollar, fomentar y mantener el control y poder que los individuos pueden ejercer sobre su ambiente individual y social para solucionar problemas que los aquejan y lograr cambios en esos ambientes y en la estructura social* (p.70).

En el caso que nos ocupa, el compromiso con la transformación social que produce el ejercer críticamente una Psicología Social o Comunitaria, se aplicaría para producir una educación emancipadora a favor del alumnado en sobreedad escolar.

De la misma manera, Kemmis (1986/1988) reclama poner atención en la *condición social* en la que se desarrollan los procesos educativos, haciendo hincapié en la necesidad de hacer *más y mejor historia de la educación y del curriculum*. Esta exigencia se define como *único antídoto contra la cosificación de la escolarización y el estado como instituciones y contra la separación de la escolarización del 'contexto' social*. Igualmente propone elaborar *más y mejor teoría social para explicar los discursos, las relaciones...y las prácticas que constituyen la educación, la escolarización, la sociedad y el estado* (p. 105).

Por ello, en el presente trabajo abordamos la sistematización de una experiencia de intervención realizada durante tres años en 87 centros educativos, la cual va acompañada de una conceptualización propia a partir de los aportes de la Psicología Social de la Educación. De este modo, experiencia y teoría posibilitan un *acercamiento* crítico a la realidad vital de estudiantes en situación de sobreedad, permitiendo entregar contribuciones de índole sociopedagógica para una educación significativa y de calidad, no sólo para esta población especificada, sino para el conjunto de los estudiantes.

En su publicación editada en 1996, Ovejero Bernal ofrece un cuadro resumen de McMillan, en el que aparecen las áreas de interés dentro del marco de la Psicología Social de la Educación. Estas áreas, extraídas de textos seleccionados, coinciden con los descriptores temáticos de la disciplina, habiendo dado lugar a siete décadas de investigación e intervención psicosociales, relacionadas con las temáticas siguientes: la dinámica de grupos (cohesión, liderazgo), los procesos de interacción y comunicación

(interacción profesor-alumno, expectativas del profesor, comunicación verbal y no verbal), la motivación, social, la escuela como organización, la psicología social del aprendizaje, los roles escolares, la formación y el cambio de actitudes, el cambio organizacional, el conformismo, las atribuciones causales, el aprendizaje cooperativo y la desegregación.

El presente trabajo no se enmarca en un único campo temático, sino que en él se pone énfasis en los aspectos relacionados con los *roles sociales*, la escuela como organización, los procesos de interacción y la formación y el cambio de actitudes.

Con respecto a la primera temática, retomamos el enfoque propuesto en el trabajo educativo crítico y emancipatorio de Paulo Freire, de Carlos Núñez, y de la psicología liberadora de Ignacio Martín-Baró. En lo referente a la segunda, se siguen las explicaciones focalizadas en la intervención del *estado*, el *capital* y las clases sociales hegemónicas en el ámbito educativo, así como en las estrategias de resistencia analizadas por Kemmis, Apple y Giroux. En lo tocante a la tercera temática, retomamos las contribuciones de Maritza Montero y Fals Borda basadas, respectivamente, en la teoría comunitaria o los procedimientos metodológicos participativos de la IAP. Finalmente, con relación a la última retomamos los trabajos de Marcos Villamán y Ana P. de Quiroga acerca de los cambios *epocales* y nuevos valores y sensibilidades.

En la presente tesis doctoral nos proponemos ofrecer esa *mirada peculiar* ligada a la visión que da la Psicología Social *de* la Educación que se distingue por el uso privilegiado de categorías conceptuales psicosociológicas que, en el caso que nos ocupa, se abordan críticamente para analizar la intervención en el contexto educativo.

Como primer acotamiento, se advierte una aportación fundamental que hace la psicología social crítica a la esfera educativa, la cual consiste en brindar una metodología de investigación y de acción capaz de abarcar los sistemas sociales complejos entre los cuales despunta el de índole ideológica. Íñiguez Rueda y Pallí Monguilot (2002) explican que los conceptos de la psicología social se producen en un contexto sociohistórico específico que confiere sentido a los hallazgos empíricos, siempre y cuando el investigador sea consciente de ello y evite tomar estos conceptos como *esencias del funcionamiento psicológico* (p.28). Estas consideraciones merecen toda nuestra atención en este trabajo de investigación, puesto que, como ya lo hemos señalado, interesa explicar

la condición de sobreedad escolar realzando al actor y sus diferentes contextos en una relación dialéctica.

Como inciso segundo, subrayamos la dimensión de la educación como proceso de concienciación. De hecho, con Paulo Freire (1969/1986), la educación pasa de ser instrumentalizada, es decir, de encarnar un instrumento de reproducción de las relaciones sociales desiguales, a convertirse en una educación liberadora que devuelve a la persona su dignidad al permitirle re-conocer-se e identificar, en el mundo que le rodea, aquello que le margina. De este modo, se aproxima a Martín-Baró y su propuesta comprometida en torno a la liberación personal y la liberación social como indisociables.

Desde el punto de vista de la Psicología Social y la Educación críticas, es posible poner en evidencia a la institución educativa como parte de los *aparatos de estado*, y subrayar, con Giroux (1985), el importante papel de ésta en la promoción de los intereses económicos de las clases dominantes.

Los sectores empobrecidos de la población mundial, un alto porcentaje de los seres, se ven excluidos, por ejemplo, del desarrollo tecnológico y la comunicación generados en el ciberespacio, así como de la participación en el disfrute y la producción de obras de arte. Hay que añadir que esta exclusión ocurre tanto en la vida cotidiana como en la experiencia educativa deteriorada de los pobres.

Las tecnologías han penetrado el espacio estructural de la conformación económica y política de los estados, pero, sobre todo, han transformado las relaciones sociales. Estas mismas transformaciones tecnológicas y sociales han interpelado la estructura organizacional de la escuela, cuestionando la propia gestión de los aprendizajes.

Para Mariano Martín Gordillo (2010) las tecnologías de la información y la comunicación han alterado el aspecto de verticalidad mantenido por la educación tradicional o acrítica, lo cual, a su vez, ha generado una confrontación profunda en torno al paradigma *narrativo-contemplativo* predominante en la educación *de las instituciones escolares nacidas en la modernidad* (p.46).

Para Martín Gordillo (2010), es hora de que la experiencia educativa produzca una verdadera *alfabetización científica* que incluya el *aprendizaje de la participación en las controversias tecno-científicas...que integr(e) los elementos valorativos que están presentes en los dilemas de nuestro tiempo, que permita a los ciudadanos aprender a*

enjuiciarlos y aprender a tomar parte en los procesos que permiten evaluar y controlar democráticamente no solo el ser de la ciencia sino principalmente su deber ser (p. 48 y 50).

En cuanto al arte, más allá del analfabetismo real y funcional a los que se ven sometidas las poblaciones pobres, Lucina Jiménez (2010) alerta sobre el fenómeno del *analfabetismo estético*, que se refiere a la ausencia o escasa capacidad para leer imágenes, símbolos, movimientos, sonidos que son formas de comunicación fundamental. Esta incapacidad limita a las personas en sus recursos expresivos, al igual que en su poder creativo, tal y como expresa la autora: *el desconocimientos de los códigos y lenguajes artísticos se ha convertido en un analfabetismo, que excluye a millones de personas del uso de sus capacidades de creación, comunicación y expresión, y las limita en sus posibilidades de diálogo con la diversidad cultural, con otras formas culturales necesarias para sobrevivir en una sociedad interconectada...reduce a los niños y jóvenes al papel de consumidores de un mundo de imágenes y de productos culturales (p. 206).*

El *estado* interviene para influir en el propio proceso educativo. Por ejemplo, sostiene Giroux (1985), *mediante los requerimientos de certificados establecidos por el Estado, los sistemas educativos se inclinan fuertemente hacia una racionalidad altamente tecnocrática que descansa en una lógica extraída principalmente de las ciencias naturales (p.53).*

Los efectos de este proceso pueden verse en las escuelas, en la utilización de métodos de evaluación que buscan la eficiencia, la predicción y la *lógica de las fórmulas matemáticas* (Giroux, 1985, p. 53). Todo ello coloca en desventaja al alumnado en sobreedad escolar, al hacer de la experiencia educativa una imposición alejada de su vivencia inmediata, que desvaloriza los saberes cotidianos, despojados así de significado y de sentido aplicable a una propuesta de vida mejorada.

Siguiendo a Apple (1982/1994), se recuerda que se ejerce un *control técnico* sobre el profesorado y los educandos a través del uso de series de materiales educativos previamente elaborados. Estos últimos se presentan como herramientas de apoyo al currículo aunque, en realidad, contienen actividades predeterminadas y respuestas *correctas* para profesores y alumnos, así como pruebas prediseñadas que perfilan una evaluación preestablecida de la capacidad. El primer problema que deriva de estos procedimientos es cómo estas pruebas *reducen* el conocimiento a *conductas adecuadas* y

el segundo es cómo *descualifican* la labor docente, ya que *los objetivos, el proceso, el resultado y los criterios de evaluación los definen...personas ajenas a la situación* [(docente particular), (Apple, 1982/1994, p. 155 y 157)].

Como parte del estudio de la ideología y el poder desde la psicología social, se analizan los textos y escritos, a fin de desmitificar las asunciones y los supuestos de la ideología dominante. En este sentido, Ovejero Bernal (2000) puntualiza que este enfoque crítico ha sido centro de interés del movimiento francés conocido como post-estructuralista, corriente ésta que sostiene que la realidad no existe sobre la base de instituciones fijas y estables, sino siempre cambiantes, pues existen formas muy diferentes de interpretar el mundo social.

Otro problema que resulta de la utilización de los materiales educativos o *sistemas de enseñanza preparados* es que no se necesita de la interacción entre docentes, puesto que todo viene explicado y sólo hay que ponerlo en práctica. Entonces, sumándonos a las palabras de Apple (1982/1994), los docentes se convierten en individuos separados de sus colegas y desligados de la materia que imparten, lo que repercute negativamente en los intereses sindicales del profesorado por oposición a los criterios de dirigentes administrativos que abogan por el uso de estos materiales, que consideran *prácticos de aplicar*, y por los intereses del *estado* que atribuye a estos útiles una *eficiencia ad hoc*.

En cuanto a los estudiantes, además del reduccionismo antes mencionado, que remite al control técnico ejercido por el *estado* y el capital sobre el proceso educativo, hay que apuntar el reforzamiento de las actitudes individualistas. Así, Apple (1982, 1994) recalca que *la característica de un buen alumno es la posesión y acumulación de grandes cantidades de destrezas para servir a intereses técnicos*, y la creación de *individuos aislados* (p. 165). El resultado de esta tendencia individualista para los alumnos en sobreedad escolar es que agranda la brecha que los separa de quienes han tenido la oportunidad de recibir una educación convencional.

Estas son habilidades específicas que se miden a través de exámenes preestablecidos que no toman en cuenta capacidades relacionadas con las ciencias sociales, las artes y el deporte, que se corresponden con habilidades vinculadas con las diferentes inteligencias que caracterizan la diversidad humana (Gardner, H., 1983/1993) y que quedan

desvalorizadas⁹⁸ o no promovidas por la experiencia educativa. Por otro lado, el concepto de compañerismo queda descartado de dicha experiencia, o reducido al *respeto* para quienes logren convertirse en *técnicos expertos*.

Dar por sentado que existe el *buen alumno*, elevado a la condición de experto técnico es un principio positivista. Martín-Baró (1986) formula una crítica-denuncia basándose en el fundamento de la negatividad, que es percibido por el autor como una característica de la dialéctica. Es más, Martín-Baró asevera que el positivismo ha conducido a una ideologización de la realidad, acabando por considera *natural* el orden existente, aunque dicho principio de la negatividad postule como realización *aquello que no existe pero que sería históricamente posible, si se dieran otras condiciones* (p. 290). Al permitir juzgar que otra situación social es posible (realizable) para los menos favorecidos, tal y como ocurre en el caso de la población en sobreedad escolar, el axioma de la negatividad abre espacios para la acción transformadora.

Sin embargo, los controles impuestos, tanto por el poder del *estado* como por las presiones del capital y de las clases sociales dominantes, no se ejercen en su totalidad, o de manera homogénea, sobre las personas que actúan en la experiencia educativa, quedando espacios y formas de resistencia factibles, como lo han sugerido Apple (1982/1994), Giroux (1985) y Kemmis (1990/1992).

Giroux (1985) indica que la teoría educativa crítica de la resistencia *saca a la luz una noción dialéctica de la intervención humana que...define a la dominación como un proceso que no es ni estático ni completo. Concomitantemente, los oprimidos dejan de ser vistos como seres simplemente pasivos frente a la dominación* (p. 62). Aplicadas a la educación, las teorías de la resistencia rechazan la idea de que las escuelas cumplan con una función exclusivamente instructiva, y explican la producción de conocimiento, valores y relaciones sociales dentro de un contexto en el que se producen relaciones antagónicas y se dan al mismo tiempo espacios de libertad.

Continuando con la cuestión de los espacios de libertad y la *resistencia*, Apple (1982/1994) remarca que *las condiciones internas no impiden a los profesores que a partir de (las) formas culturales comercializadas creen las suyas propias, que generen sus propias respuestas creativas a las ideologías dominantes...Los estudiantes y los*

⁹⁸ Esta desvalorización no solo afecta a las capacidades, sino también a las personas susceptibles de desarrollarlas.

profesores...pueden encontrar formas de utilizar de manera creativa estos sistemas en formas inimaginadas por los burócratas de Estado...(p. 168).

Estas afirmaciones apoyan la hipótesis de que es posible organizar una educación transformadora, con características novedosas, para el alumnado en sobreedad escolar y todo el estudiantado, en general. Más adelante esbozaremos esta opción educativa en la cual se proponen estrategias relacionadas con el arte y la meditación.

Por su parte, Giroux (1985) enuncia una *nueva* teoría de la resistencia para superar las limitaciones encontradas, como sería no haber puesto suficiente atención al hecho de cómo la dominación llega hasta la estructura misma de la personalidad. Esta nueva concepción de resistencia pone el énfasis en categorías analíticas referidas a la intencionalidad, la conciencia, el significado del sentido común y la naturaleza y el valor del pensamiento no discursivo, aceptando *la manera compleja en que la gente media y responde a la conexión entre su propia experiencia y las estructuras de dominio y coacción* (p.62).

Se puede hacer la relación entre lo expuesto por Giroux y lo enfatizado por Carlos Núñez (2001) al concebir la realidad como una totalidad. Concretamente, este último autor explica que *en ella se expresa la gama de interpretaciones, expresiones, sentimientos y percepciones que tienen que ver con la identidad individual, histórica, social y cultural, para asumir como un verdadero valor el tema de la subjetividad, antes tan radicalmente cuestionado por los sectores más radicales de la vieja izquierda 'científica'* (p. 152).

En la misma dirección, Apple (1982/1994) reivindica el contenido temático de los *temarios* o materiales comercializados como proveedores de elementos progresistas en la interacción experimentada con el estudiantado, contenido y forma del material que interactúan con la cultura y la experiencia de los alumnos, creando de este modo un *espacio donde se forman las subjetividades* (p. 168).

Asimismo, Martín-Baró (1986) argumenta a favor de una *nueva epistemología* para la Psicología Social, es decir, una nueva forma de producir conocimiento desde los propios oprimidos. Con otras palabras, *se trata de que pensemos y teoriceemos con ellos y desde ellos*. Y desde *abajo* encontrar la verdad de los pueblos latinoamericanos, que no está en su presente de opresión sino en su mañana de libertad (p. 297 y 298).

Además, a través de la educación artística, o la educación por el arte, o la pedagogía apoyada en el arte, es viable crear un *espacio de recuperación, desarrollo y promoción de las capacidades creativas* personales y grupales. Esta idea es la que propone Lucina Jiménez (2010), más allá de la posibilidad de que el arte propicie la expresión y la comunicación en muchos y distintos niveles. Dicho esto, la autora advierte que la sociedad demanda nuevas habilidades de sus profesionales, que remiten directamente a sus capacidades creativas: *ahora importa más la capacidad de adaptación a un mundo cambiante que los conocimientos estables o estandarizados, la posibilidad de buscar soluciones diversas a los mismos problemas, las habilidades de interconexión con el otro, ya sea a través de la tecnología o de las relaciones interculturales* (p.206).

La educación es una actividad social y cultural que necesita de la participación activa tanto del profesorado como de los estudiantes, en cuya experiencia los intereses de ambos tienen que ser tomados en cuenta para la acción educativa, puesto que ninguno es simple sujeto pasivo u objeto de la intervención curricular de otras personas. En este sentido, se propone la utilización de la Investigación-Acción-Participativa, IAP, cuando se trata de transformar la experiencia educativa, ya que este método se desarrolla dentro de un proceso de reflexión crítica y auto-reflexiva, encaminado a lograr la emancipación con respecto a los obstáculos de irracionalidad, injusticia, opresión y sufrimiento que desfiguran sus vidas... (Kemmis, 1990/1992, p. 181).

Para Kemmis (1990/1992), una ciencia social o educativa crítica reúne cinco requisitos, a saber, el rechazo de enfoques positivistas, considerados como parciales y desorientadores, la necesidad de emplear categorías interpretativas de los participantes, la identificación de las distorsiones ideológicas sobre la interpretación, el reconocimiento de aspectos relacionados con el orden social que frustran el logro de fines racionales, y la relación con la práctica.

El primer requerimiento, ligado al rechazo de enfoques positivistas, implica rehusar utilizar las nociones de racionalidad, objetividad y verdad, puesto que la educación tiene que ver no sólo con el saber instrumental, sino también con problemas morales y prácticos acerca de cómo hacer lo que esté bien, amén de la atención prestada a procesos sociales e históricos y a intenciones, creencias y puntos de vista de las personas (Kemmis, 1990/1992, p. 183-184).

La segunda exigencia conlleva *relatar la situación y las actividades que observamos en términos de los significados que tienen para quienes están implicados en ellas*, pues se sobreentiende que las interpretaciones se infieren de la manera según la cual los participantes entienden lo que hacen (p. 188).

En cuanto al tercer requisito⁹⁹, corresponde al acto de conciencia que se alcanza en las discusiones entre los participantes de la experiencia: *las autocomprensiones de los individuos pueden estar formadas por creencias ilusorias que son producto de las estructuras sociales que están más allá del control del individuo* (p. 189).

Con relación a la cuarta exigencia, se trata de un reconocimiento de una condición explicitada en los siguientes términos: *sólo sobre la base de su propia interpretación racional de su situación...los actores pueden hacer decisiones racionales sobre cómo superar las limitaciones en su entendimiento de una situación y en su acción* (p. 191).

Por último, por lo que toca a la relación con la práctica, estamos ante un requerimiento definido como sigue: *la verdad, bondad y propiedad de los puntos de vista y decisiones de un grupo participante en una situación educativa no pueden ser probadas sino en la acción* (p. 192-193).

Para Kemmis (1990/1992), sólo el enfoque de la IAP ha sido capaz de soportar el *examen crítico* que proporcionan estos requisitos. El sociólogo y educador australiano sostiene que este enfoque es, en definitiva, un proceso cultural que presenta similitudes con la noción de Freire sobre la educación emancipadora como acción cultural hacia la *libertad*. Además, se puede sustentar que la IAP posibilita un adecuado manejo del *poder*, como lo defiende Carlos Núñez (2001) en la siguiente cita: *...la promoción y el ejercicio noble y honrado del poder, desde una renovada posición ética, es quizás la tarea concreta con mayor capacidad de construir la esperanza, los sueños y el futuro...en una sola palabra...la utopía posible* (p. 211).

Respaldando a Kemmis y otros autores, José Antonio Caride Gómez¹⁰⁰ (1993) hace propuestas para mejorar la evaluación, tanto educativa como de programas sociales,

⁹⁹ Nos referimos a la identificación de las distorsiones ideológicas sobre la interpretación.

¹⁰⁰ José Antonio Caride Gómez actualmente pertenece a la Facultad de Ciencias de la Educación, de la Universidad de Santiago de Compostela, España. Posee una titulación superior y un doctorado en Filosofía y Ciencias de la Educación, de la Universidad de Santiago de Compostela. Es profesor titular y Catedrático de la misma universidad. Es y ha sido profesor de diferentes cursos de doctorado y postgrado en otras universidades españolas (de Vigo, de Sevilla, de Deusto, de Granada) y extranjeras (de Buenos Aires,

mediante la IAP, considerándola como la *única forma de investigación educativa capaz de contribuir inequívocamente al mejoramiento de la educación...* (p. 114).

Caride Gómez (1993) explica que como la IAP trata de buscar nuevas vías para la reflexión y la acción en la realidad social, *sus métodos y técnicas expresan un compromiso con la mejora de las prácticas, los entendimientos de los practicantes y los marcos de la práctica* (p. 115 y 116), lo que la convierte en una experiencia educativa *total*.

En consonancia con los planteamientos anteriores, Ovejero Bernal (1996) agrega que *para abordar adecuadamente toda la compleja problemática de la educación actual se hace imprescindible una perspectiva abiertamente crítica y emancipatoria...* (p.335).

Giroux (1985) entiende que la *esperanza* en una transformación radical se encuentra de manera expresa en la nueva noción de resistencia, y que esta teoría debe tomar la noción de emancipación como su *interés conductor*. Arguye que *el significado de un acto de resistencia debe definirse por el grado de...compromiso con la emancipación de la sensibilidad, la imaginación y la razón en todas las esferas de la subjetividad y de la objetividad* (p. 62). Dicha afirmación sirve de fundamento a las propuestas educativas transformadoras, destinadas al alumnado en sobreedad, las cuales se insertan más adelante en el presente trabajo.

Para Villamán (2003), la acción educativa reclama la construcción de un *horizonte de sentido* (p.1). Este proyecto se refleja en la pregunta siguiente: *¿De qué manera la escuela puede articularse con la dinámica social y aportar razonablemente en la conformación de las mejores condiciones para hacer posible la sociabilidad y la convivencialidad que pasan inevitablemente por la construcción de condiciones para la inclusión y la equidad?* (p.2). A esta interrogación el autor responde que ese horizonte se *construye alargando la mirada, liberando la imaginación y permitiendo la irrupción de*

Luterana de Brasil, de Ginebra, Católica de Valparaíso, Portucalense Infante D. Henrique, Pedagógica Veracruzana, Jean Piaget, Praia, Cabo Verde...). Entre sus principales líneas de investigación citamos: Educación y Sociedad en Galicia. Análisis del sistema educativo en Galicia rural; Pedagogía Social y ámbitos de acción-intervención socioeducativa: valores cívicos y derechos humanos; Formación y profesionalización en Educación Social; Tiempos educativos y sociales (Pedagogía y Educación del Ocio). Su publicación, tanto en revistas indexadas como en no indexadas, es extensa, así como es amplia la publicación de textos de su autoría o coautoría, los últimos editados en Granada, Portugal y Brasil. Fue Presidente de la Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social. En 2004 recibe la Orden al Mérito Institucional otorgada por el World Council for Curriculum and Instruction. En 2008 obtiene, junto a dos colegas, el Primer Premio en los VI Premios a la innovación educativa y mejora de la calidad docente en la Universidad de Santiago de Compostela.

los afectos. Estas estrategias que coinciden con las proposiciones de Giroux deben incrementar la confianza en las propuestas formuladas más adelante para incluir y desarrollar las capacidades de estudiantes en sobreedad escolar.

Aclara Villamán (2003) que la escuela, junto a otras instituciones sociales, *asienta...su legitimidad en su capacidad de contribuir a hacer posible la vida buena, la felicidad, la dicha o bienestar de los individuos y las colectividades* (p.3). Y en la base de lo que sería la *vida buena* se encuentra la *esperanza* de una vida mejor, una vida más humana.

El contexto histórico, tanto pasado como presente, será siempre el punto de partida de la acción educativa, si bien, advierte Villamán (2003), se trata de *un reconocimiento de lo que se es, que no impide construir nuevas maneras de ser y relacionarse* (p.4). Hace falta precisar que este último autor incluye la utopía y el proyecto social como parte de esta construcción, y ello de tal modo que la utopía es definida como relaciones deseables guiadas por valores fundamentales entre los seres humanos, y de éstos con la naturaleza, y que el proyecto social determina las metas concretas que una colectividad se propone alcanzar (p.9).

La imaginación se libera dando paso a la *creatividad*, lo que se dará utilizando la incertidumbre como oportunidad, expresa Villamán (2003) citando a Morín, quien afirma que se tendrían que enseñar principios y estrategias que permitan afrontar los riesgos, lo inesperado...(p.7). Termina Villamán reconociendo que se descuida la educación artística *por las urgencias que la realidad impone* y que ésta debería ser *una piedra angular en el proceso de construcción de una educación de calidad* (p.19), coincidiendo con planteamientos que se sostienen en este trabajo de investigación.

Por fin le llega el turno a los afectos, que Villamán (2003) aborda por la vía de las relaciones sociales, proponiendo aquellas que se fundamentan en la colaboración, y no en la competencia, y que asumen a los otros como compañeros. Con otras palabras, son relaciones que provocan *en nosotros sentimientos de compasión y conmiseración* (p.19).

A modo de corolario final, Giroux (1985) refiere que *las escuelas no van a cambiar a la sociedad pero podemos crear en ellas reductos de resistencia que proporcionen modelos pedagógicos para nuevas formas de aprendizaje y de relaciones sociales; formas que pueden ser usadas en otras esferas involucradas más directamente en la lucha por una nueva moralidad y un nuevo punto de vista sobre la justicia social* (p. 65).

Esta afirmación, junto a otras anteriores, justifica la importancia de la problemática tratada en nuestra tesis doctoral, la cual finaliza con un modelo educativo inclusivo que no sólo abrirá posibilidades de desarrollo para el estudiantado en sobreedad, sino que será una vía de transformación de todo el sistema que tenderá hacia una educación de calidad significativa para sus actores y capaz de promover los más altos valores sociales.

IV. La Sobreedad Escolar

Este capítulo consta de cuatro aspectos que tienen que ver con, el abordaje conceptual de la condición de sobreedad escolar, la explicación de los fundamentos del movimiento socioeducativo de *atención a la diversidad* y su derivación en *escuelas inclusivas*, la presentación abreviada de experiencias internacionales de atención a la sobreedad, tanto de alcance *mundial* como desde la perspectiva latinoamericana, y, por último, la exposición final de la descripción de la situación general, tomando en consideración las distintas esferas, de lo económico, político, social, y otras que les son conexas, y del panorama educativo particular de República Dominicana.

La sobreedad escolar es una condición que es producida por la pobreza y por las deficiencias del sistema educativo, que termina excluyendo a quienes no se adaptan a las presiones ideológicas que el *estado* y el *mercado* imponen. Las escuelas no pueden seguir desligándose de esta situación social y señalando a los estudiantes como responsables de sus fracasos.

El movimiento socioeducativo de *atención a la diversidad* ha generado una reflexión muy comprometida acerca de la exclusión que origina la escuela al no aceptar la diversidad humana y al desarrollar una experiencia educativa homogeneizante. Desde la asunción de la *atención a la diversidad*, toda persona que desee educarse tiene cabida en la experiencia educativa, que se flexibiliza para atender todas las necesidades. Su propuesta de una *escuela inclusiva* permite abrir las puertas a la población en sobreedad escolar.

El subcapítulo relativo a las experiencias internacionales focalizadas en la atención a la sobreedad escolar en el contexto mundial y en la región latinoamericana, permite un análisis comparativo-crítico amplio y abarcador. El subcapítulo sobre el contexto general y el panorama educativo de República Dominicana incluye una información estadística de los ámbitos económico, social y político, que permite analizar desde el enfoque del *desarrollo humano*, mediante el cual podemos definir y *situar* la condición de sobreedad escolar.

1. La condición de sobreedad escolar

La sobreedad, o extraedad, escolar consiste en tener más edad de la requerida en el grado¹⁰¹ al que asiste o aspira asistir el estudiante. Así, se deja colocado al alumnado en una condición de exclusión del grupo etéreo reglamentado para cursar cierto grado dentro del sistema escolar. De este modo, el alumno en situación de sobreedad queda situado en una *anormalidad educativa*, en tanto que no se ajusta a las reglas preestablecidas.

Estas normativas sobre la edad escolar tienen su origen en la edad cronológica, por lo cual, según Ruiz¹⁰² y Pachano¹⁰³ (2006), la situación de sobreedad escolar puede considerarse como un desfase entre la edad cronológica y la edad escolar, es decir, que la edad cronológica está por encima de la edad escolar que el sistema educativo establece como *preferible*.

Es necesario analizar este criterio de *normalidad* con una mirada crítica. Para Foucault, citado por Ruiz y Pachano (2006), con la instauración de una educación estandarizada lo *normal* se impone como principio de coerción en la enseñanza, por lo que aquello que es considerado como *normal* presupone o tiene como principio lógico anterior la cohesión y la homogeneidad, que tienen vigencia en el sistema escolar. Así, el sistema de representación del aula y la escuela está conformado por la idea de que éstos tienen como función la transmisión de conocimientos, y la homogenización de aprendizajes y comportamientos.

¹⁰¹ Grado en el contexto dominicano, corresponde al curso en el contexto español.

¹⁰² Deyse Ruiz Morón. Profesora Asociada del Núcleo universitario *Rafael Rangel* de la Universidad de los Andes, Venezuela. Licenciada en Educación, mención Matemática. Maestría en Docencia para la Educación superior (UNERMB). Doctorado en Ciencias de la Educación. Libro publicado: El lenguaje en clase de matemática. Artículos publicados en revistas como: *Ágora*, *Educere*, *Geoterra Didáctica*, *Perfiles*, *Ciencias Sociales UNERMB*. Miembro del Consejo Directivo del Centro de Formación y Actualización Docente (CEFAD).

¹⁰³ Lizabeth Pachano Rivera. Licenciada en Educación Mención Francés, Universidad de los Andes, Venezuela. Maestría en Docencia para la Educación Superior, Universidad *Rafael María Baralt*. Doctorado de la Universidad Sur de la Florida, Tampa, Florida, EEUU. Profesora Titular del Núcleo Universitario *Rafael Rangel* de la Universidad de los Andes. Integrante del Consejo Técnico de la Maestría en Docencia en Geografía y Ciencias de la Tierra, Universidad de los Andes. Integrante del Grupo de Investigación: Integración Escuela-Comunidad. Entre sus libros publicados tenemos: *Proyectos Pedagógicos Comunitarios*, *Estrategias para la enseñanza y el aprendizaje de la Matemática en sexto grado de Educación Básica*. Publicaciones en revistas como: *Ágora*, *Geoterra Didáctica*, *Educere*, *Perfiles*.

Tabla 1
Evolución de las tasas de sobreedad en el Nivel Básico¹⁰⁴
-de 2002/2003 a 2009/2010-

AÑO	%
2002-2003	22,6
2003-2004	21,1
2004-2005	20,1
2005-2006	19,0
2006-2007	18,3
2007-2008	17,6
2008-2009	9,2
2009-2010	10,5

Fuente: Departamento de Estadística Ministerio de Educación de República Dominicana - MINERD-

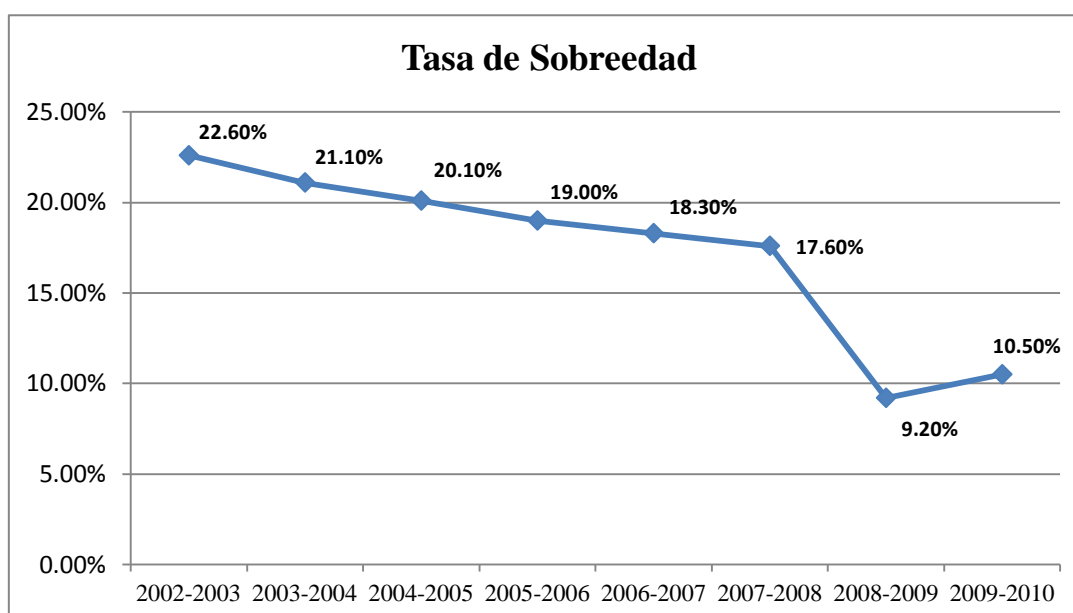
¹⁰⁴ El Nivel Básico, en el contexto dominicano, corresponde a la enseñanza primaria del sistema educativo español.

Para Rosa Blanco (2006), la tendencia a considerar lo diferente como *anormal* evidencia la manera en que la valoración negativa de las diferencias y los prejuicios conducen a la exclusión y la discriminación. Por el contrario, el enfoque de la inclusión educativa entiende que la diversidad y la diferencia están dentro de *lo normal*.

A escala nacional, la sobreedad en el sistema educativo dominicano ha alcanzado cifras muy significativas.

Gráfico 1

Evolución de las tasas de sobreedad en el Nivel Básico -de 2002/2003 a 2009/2010-



Fuente: Departamento de Estadística Ministerio de Educación de República Dominicana - MINERD-

Como lo consigna la Ley General de Educación Dominicana¹⁰⁵, la sobreedad escolar define la situación de un alumno que posee dos o más años por encima de la edad requerida en cada grado (SEE, 1997)¹⁰⁶.

¹⁰⁵ Ley número 66-97.

¹⁰⁶ La estructura establecida por el Ministerio de Educación se divide en tres niveles: Nivel Inicial, que se refiere a la educación llamada pre-escolar, la cual en el sector público consta de un solo grado denominado pre-primario, correspondiente a los niños y las niñas de cinco años de edad; el Nivel Básico o educación primaria, que consta de ocho cursos, iniciando con los niños y las niñas de seis años en primer curso; y el Nivel Medio o educación secundaria, llamado también bachillerato, que consta de cuatro grados, iniciando con los y las jóvenes de catorce-quince años de edad en el primero. La educación

La tabla 1 y el gráfico 1 muestran que en el período citado ocurre una disminución significativa en la tasa de sobreedad del Nivel Básico o enseñanza primaria, al pasar del 22,6% al 10,5%. A pesar de esta reducción, es preciso profundizar más en las explicaciones acerca de los factores que provocan esta condición, ya que la sobreedad es, en muchos casos, una antesala del fracaso escolar, que se manifiesta especialmente a través del bajo rendimiento escolar y del abandono. Esto significa, según las cifras oficiales, una reducción media de la sobreedad de aproximadamente 17.000 estudiantes en el Nivel Básico.

La zona rural presenta tasas de sobreedad mayores que la zona urbana, con una diferencia que adquiere un valor relevante para cada uno de los grados escolares que conforman el Nivel Básico y el Nivel Medio¹⁰⁷ (Guzmán. R. M. y Cruz, C., 2009, p.62).

Sin embargo, sería necesario saber hasta qué punto la reducción del índice de sobreedad se ha producido por la disminución de los niveles de deserción y repetición¹⁰⁸, o porque personas en sobreedad quedan excluidas del sistema educativo. El que haya estudiantes en sobreedad coloca en un *aprieto* a la escuela dominicana y al proceso de enseñanza-aprendizaje como tal, al considerarse como de poca *eficacia* y baja *eficiencia*. De este modo, una manera común de eliminar el *problema* de la sobreedad ha sido a de negar la inscripción a este tipo de alumno.

De todas maneras, República Dominicana es uno de los países con mayor tasa de sobreedad en América Latina. Según datos de la Organización Iberoamericana para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), del año 2010, la tasa de sobreedad escolar oscila entre 26%, en Nicaragua, y 3%, en México (p.19). Según datos de la UNESCO-LLECE [(Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación, (2008)], el 56,9% del alumnado del tercer grado tiene nueve años o *menos* en República Dominicana, lo que corresponde a la edad reglamentaria para dicho curso, mientras que en América Latina alcanza el 72,5%.

obligatoria abarca desde el grado de pre-primario hasta el octavo grado de educación primaria, es decir nueve años en total.

¹⁰⁷ En el contexto dominicano, el Nivel Medio corresponde a la enseñanza secundaria en el sistema educativo español.

¹⁰⁸ En República Dominicana, para el año escolar 2004-2005, la tasa de repetición para el Nivel Básico era de un 7,3%.

Tabla 2A**Tasa de sobreedad por grado en el Nivel Básico según zona****(2007-2008)**

Nivel Básico	Urbana	Rural
Primero	5,1%	7,7%
Segundo	8,1%	13,4%
Tercero	13,4%	
Cuarto	15,8%	25,1%
Quinto	15,8%	25,5%
Sexto	15,2%	23,9%
Séptimo	13,1%	22,4%
Octavo	12,7%	20,3%
Total	12,3%	19,4%

Tabla 2B**Tasa de sobreedad por grado en el Nivel Medio según zona****(2007-2008)**

Nivel Medio	Urbana	Rural
Primero	23,3%	27%
Segundo	22,4%	26,4%
Tercero	21,7%	25,4%
Cuarto	21,6%	27,1%
Total	22,3%	26,5%

Fuente: Elaborado con datos del MINERD en diversos Boletines Estadísticos

De las conversaciones informales con maestras y maestros del Nivel Básico dominicano y del material de audio obtenido en grabaciones autorizadas en grupos de discusión con participantes relacionados con alumnos de la enseñanza primaria, emergen distintas causas identificadas con la situación de sobreedad escolar¹⁰⁹. Éstas son, el exceso de movilidad geográfica con cambio de residencia, que da lugar a la falta de asistencia a clase y hasta a la pérdida de años escolares; la escolarización tardía, por residir en zonas rurales carentes de plazas escolares o con una oferta limitada hasta el cuarto o sexto grado de primaria; la implicación laboral relacionada con el trabajo infantil como consecuencia con la penuria de ingresos en los hogares; las escasas o nulas expectativas de continuidad de los estudios en los ciclos secundario y universitario lo cual acarrea el abandono escolar; un estado de salud precario debido a enfermedades; una deficiente alimentación y necesidades físicas y psicosociales no atendidas (de visión, audición, cognitivas, entre otras); un capital educativo insuficiente de los miembros de la unidad familiar, que no pueden apoyar a sus hijos en las tareas escolares y, finalmente, la violencia, tanto en el propio hogar como en el barrio de residencia o en el espacio escolar.

Como destacan Ruiz y Pachano (2006), muchas familias de los estratos sociales más desfavorecidos conceden escasa importancia a la escuela, y ello en la medida en que su restringida escolaridad, por lo general, les conduce a no entender la escuela como una prioridad, lo que resulta en inscripciones tardías de sus hijos y la subsiguiente sobreedad escolar, o en una población excluida del sistema educativo. Estas explicaciones son importantes, máxime si tomamos en cuenta que República Dominicana tiene un nivel de pobreza que afecta al 50% de la población, según estimaciones de la CEPAL (PNUD¹¹⁰-República Dominicana, 2010).

Conviene insistir en que las causas de sobreedad escolar percibidas y expresadas por actores sociales vinculados a dicha condición están relacionadas con otras causas, tales como las de *inasistencia* escolar encontradas por Rolando M. Guzmán y Consuelo Cruz (2009) en su estudio, y agrupadas en cinco categorías analíticas, a saber, condiciones socioeconómicas de los hogares, el trabajo infantil, la ausencia de documentación, los embarazos tempranos y las limitaciones de la oferta educativa.

¹⁰⁹ Hernández Mella, Rocío (2008). Proyecto de Atención a la Sobreedad en el Nivel Básico de Escolaridad. Secretaría de Estado de Educación, Oficina de Cooperación Internacional. República Dominicana.

¹¹⁰ Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.

En efecto, la relación entre sobreedad e inasistencia escolar se da a través del *trabajo infantil*, que representa la causa mayor de ambas condiciones entre otros factores. La actividad laboral obliga al niño a abandonar la escuela o a sustituir la escolaridad diurna por la nocturna. Concretamente los autores antes mencionados comprobaron que una quinta parte de los alumnos que combinan los estudios con el trabajo asisten a las clases nocturnas (Guzmán, R. M. y Cruz, C., 2009, p.9), modalidad esta última que no favorece su permanencia en las aulas, pues en éstas asisten mayormente personas adultas, es insuficiente el número de horas de clase y la enseñanza se halla afectada por cortes de energía que obligan a la suspensión de la misma.

A una edad muy temprana, los hijos de las familias pobres se ven forzados a dedicarse al trabajo infantil. La Organización Internacional del Trabajo, OIT, (OIT, IPEC¹¹¹, SIMPOC¹¹², 2002) identifica el trabajo infantil como la consecuencia de la condición de pobreza. Los resultados de la Encuesta Nacional de Trabajo Infantil de 2002, realizada por la OIT, arrojaron que 436.000 personas de edades comprendidas entre cinco y diecisiete años eran explotadas laboralmente en República Dominicana. La ENFT¹¹³ del Banco Central dominicano, llevada a cabo en 2008, indica la existencia de unos 115.000 niños y adolescentes, entre cinco y diecisiete años, que realizan actividades como trabajadores. Ahora bien, hay que señalar que las diferencias entre las estimaciones hechas en ambos estudios se deben a que éstos se han llevado a cabo bajo bases muy distintas, con lo cual no podemos inferir de los valores desiguales que el trabajo infantil esté disminuyendo (Guzmán, R. y Cruz, C., 2009).

Por su lado, Claudio Sapelli¹¹⁴ y Arístides Torche¹¹⁵ (2004), a partir de una investigación ejecutada por Beyer en 1998 en Chile, sostienen que existe evidencia de que a menor

¹¹¹ International Programme on the Elimination of Child Labour.

¹¹² Statistical Information and Monitoring Programme on Child Labour.

¹¹³ ENFT Encuesta Nacional de Fuerza de Trabajo.

¹¹⁴ Claudio Sapelli. Instituto de Economía, Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Investigador, profesor titular y director docente. Economista de la Universidad de la República oriental del Uruguay. Posee un Ph. D. de la Universidad de Chicago. Áreas de interés: organización industrial, economía laboral, economía de la educación y de la salud. Publicaciones recientes: Chile: ¿Más Equitativo?, A Cohort Analysis of the Income Distribution in Chile, Some Thoughts on the Chilean Voucher System, Risk Segmentation and Equity in the Chilean Mandatory Health Insurance System, Self-selection and Moral Hazard in Chilean Health Insurance, Class Size and Teacher Effects in Higher Education, Una nota sobre la movilidad intrageneracional del ingreso en Chile, Los retornos a la educación en Chile: Estimaciones por Corte Transversal y por Cohortes.

¹¹⁵ Arístides Tourche. Profesor e investigador de destacada y fecunda trayectoria. Instituto de Economía, Pontificia Universidad Católica de Chile. Se retira de la vida académica y profesional en junio del 2013 y

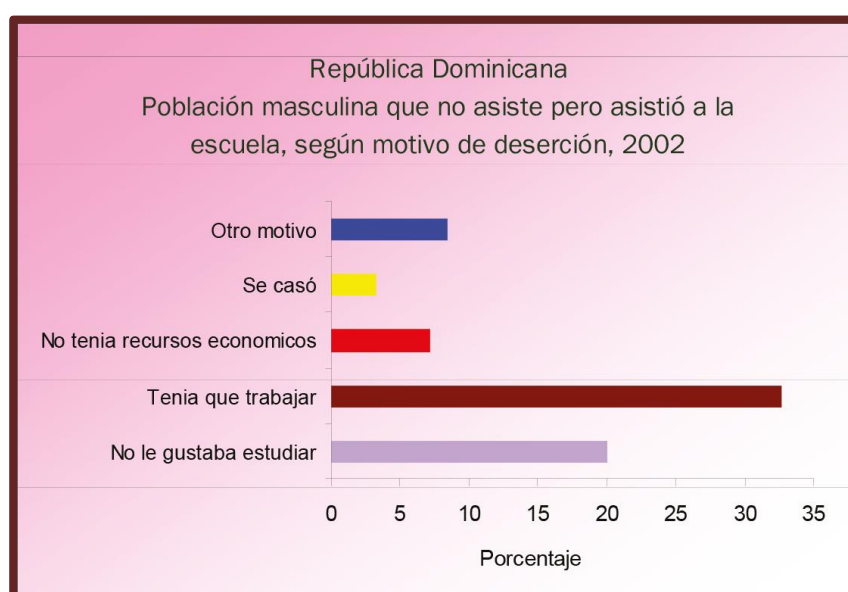
ingreso de la unidad familiar corresponde una mayor probabilidad de que un joven deje de estudiar. Por esto, no deben descartarse las políticas sociales que reduzcan la deserción en las familias con baja renta. Una de estas políticas podría ser el subsidio educacional.

Estos mismos autores completan su exposición con las aportaciones más relevantes de una investigación efectuada en 1999 en Bangladesh por Ravillion y Wodon, quienes informan que la educación de los padres tiene un efecto muy significativo en la probabilidad de que sus hijos asistan al colegio en vez de dedicarse al trabajo. También señalan que los padres *sustituyen otros usos del tiempo de los hijos* para aumentar la escolaridad (Sapelli y Torche, 2004, p. 176-177).

Si bien en el subcapítulo acerca de República Dominicana: contexto general y panorama educativo, se abunda sobre el trabajo infantil y su relación con la educación, la relación entre trabajo infantil y abandono escolar se hace evidente en los siguientes gráficos.

Gráfico 2

Deserción Masculina

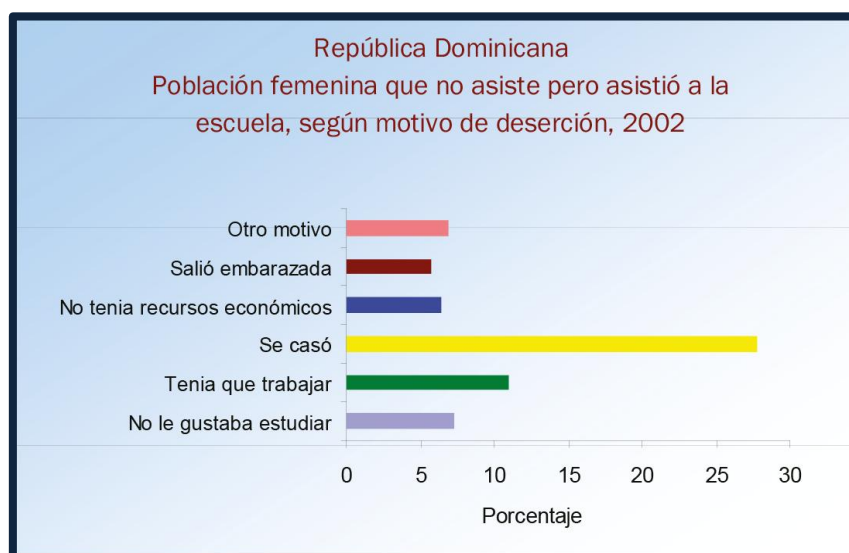


Fuente: VIII Censo Nacional de Población y Vivienda, 2002.

fallece en julio de ese mismo año. Los tópicos que investigó y enseñó con pasión y lucidez fueron: pobreza, inequidad, salud y evaluación social de proyectos. Torche se especializó en la Ecole Nationale de la Statistique et L'Administration Économique (ENSAE) DE Francia y la Universidad de Chicago. Algunas de sus publicaciones (en coautoría): El valor económico de reducir las tasas de mortalidad: El caso de Chile, Spatial Inequality in Chile, Spatial Inequality, Migration, and Economic Growth in Chile.

Gráfico 3

Deserción Femenina



Fuente: VIII Censo Nacional de Población y Vivienda, 2002.

Para Sapelli y Torche (2004), las causas más importantes de la deserción entre los jóvenes son: el desarrollo de una actividad laboral, las dificultades económicas, la ayuda en las tareas domésticas y la falta de interés. Los problemas económicos y la falta de motivación adquieren más importancia en las primeras edades (catorce y quince años), en tanto que el trabajo es más importante entre los dieciséis y diecisiete años. En cuanto a la ayuda en las tareas domésticas, mantiene una proporción constante en todas las edades (p. 181-182).

En República Dominicana existe un estrecho vínculo entre trabajo infantil y *pobreza*, como revelan estudios realizados (PNUD-República Dominicana, 2010; MEPYD y CONARE, 2010, y Guzmán, R. M. y Cruz, C., 2009), en los cuales se demuestra que los niños, niñas y adolescentes que realizan tareas laborales en el marco del trabajo infantil, provienen generalmente de hogares pobres.

Guzmán, R. M. y Cruz, C. (2009) explicitan que *la evolución de las tasas de matriculación y su relación con el ciclo económico sugieren que eventos económicos negativos sí podrían tener incidencia sobre la decisión (o la posibilidad) de asistir o no a*

la escuela (p. 79). Los autores hacen también referencia a un estudio que apunta que durante las crisis económicas por las que ha atravesado el país en épocas recientes¹¹⁶, las tasas de matriculación revirtieron sus tendencias positivas.

Al estudiar la disminución en las tasas de matriculación que ocurre durante los períodos de crisis económica, Guzmán, R. M. y Cruz, C. (2009) han detectado una reducción de las tasas de matriculación bruta, lo que no coincide con las tasas de cobertura neta. Este contraste lleva a los autores a sugerir *la hipótesis de que, en condiciones de crisis económica, recesión o crecimiento lento, las mayores deserciones se producen en los estudiantes que se encuentran en sobreedad* (p.80).

Este y los demás estudios citados han acordado que el trabajo infantil no contribuye de forma apreciable a la reducción de la pobreza, por lo que el trabajo infantil no constituye una estrategia razonable en la lucha contra la pobreza.

En un enfoque complementario con lo anterior, al analizar los costos de una política de erradicación del trabajo infantil (como lo ha realizado la OIT¹¹⁷ en varios países latinoamericanos) se encuentra que *los beneficios de largo plazo derivados de un aumento en el nivel de educación de los beneficiarios y, consecuentemente, mayores ingresos a lo largo de la vida, serían mayores que los costos de hacer retornar a los NNA¹¹⁸ al sistema educativo*, expresan Rolando M. Guzmán y Consuelo Cruz (2009, p. 44).

Desafortunadamente, como los costos de la política de erradicación del trabajo infantil se tendrían que pagar en el corto plazo y los beneficios se recibirían en el largo plazo, esta falta de sincronización puede suponer un problema para los gobiernos que consideran la posibilidad de erradicar el trabajo infantil. Esta estimación de proponerse erradicar el trabajo infantil, aunque no llegue a realizarse, puede convertirse en una argumentación, desde nuestra perspectiva, a favor de la *inclusión de la población en sobreedad escolar al sistema educativo*.

¹¹⁶ Se hace mención de las crisis que tuvieron lugar en la década de los años 80 y/o durante los primeros años del siglo XXI.

¹¹⁷ Organización Internacional del Trabajo

¹¹⁸ Estas siglas corresponden al Programa de Protección de los de los Niños, Niñas y Adolescentes instituido por el Fondo de Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), que es la principal organización internacional que trabaja para promover los derechos de la infancia y conseguir cambios reales en las vidas de millones de niños (www.unicef.es/conoce).

Por otro lado, hasta un cierto punto la sobreedad escolar revela fallas del sistema educativo, que produce altas tasas de repetición y de deserción. Diversos estudios han establecido que la sobreedad se vincula a la alta tasa de repetición. La combinación de ambos factores crea un contexto desfavorable que desemboca en la exclusión escolar. Esta situación no está presente en todas las clases sociales, sino en las zonas urbanas y rurales pobres. Esto, como destacan Ruiz y Pachano (2006), genera contextos de aprendizajes complejos, pues el profesorado no cuenta con las herramientas que le permitan manejar la heterogeneidad de edades en el aula.

Para República Dominicana, en el año 2004, una persona joven de dieciocho años de edad permanecía en promedio algo más de once años en el sistema educativo y lograba sumar un poco más de ocho años de escolaridad. Este último valor mejoró después de dos años, alcanzando, en 2006, una media algo superior a nueve años (9,14) de escolaridad (Banco Central de República Dominicana, ENFT¹¹⁹, 2008).

Más todavía, debido a una experiencia educativa poco significativa, de cada 100 niños y niñas que ingresan en la educación formal, sólo 75 completan el cuarto grado, mientras que 63 completan el sexto grado y 52 completan una educación básica de ocho grados (SEE-OCI¹²⁰, 2005, p.10).

En este contexto, el alumno en situación de sobreedad encarna la desviación y la anomalía dentro del sistema educativo dominicano. Así, la sobreedad escolar opera como una *inclusión por exclusión*, en los términos planteados por Ruiz y Pachano (2006), ya que *el sujeto se encuentra corporalmente ligado al espacio del aula pero en un estado de segregación o exclusión silenciado y atado al poder de la misma*. Es así como giran una serie de estigmatizaciones alrededor del estudiantado en sobreedad.

2. La educación para todos: la atención a la diversidad y la educación inclusiva

La situación social asociada a la sobreedad escolar cobra una dimensión notable en el siglo XXI, puesto que, al ser un producto de la exclusión, impide a los países alcanzar la meta de una total cobertura educativa y una atención de calidad, conseguida a través del

¹¹⁹ Encuesta Nacional de Fuerza de Trabajo.

¹²⁰ Secretaría de Estado de Educación-Oficina de Cooperación internacional.

reconocimiento de los seres humanos en su diversidad. La escuela necesita responder, atender y potencializar las distintas capacidades, motivaciones, intereses, ritmos y estilos de aprendizajes de los alumnos.

En 1990 se suscribió la Declaración Mundial sobre la Educación para Todos (UNESCO) con el fin de cumplir el compromiso establecido en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, en la que se señala que todas las personas tienen derecho a la educación. La Conferencia Mundial sobre la Educación para Todos¹²¹ consagra la necesidad de universalizar el acceso al aprendizaje y el fomento de la equidad, y de mejorar los entornos de la enseñanza-aprendizaje.

La Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales¹²² considera que todos los niños y niñas deben tener oportunidades equivalentes de aprendizaje, independientemente de sus características sociales, culturales y de sus diferencias en habilidades y capacidades.

Esta Conferencia estableció, en su artículo 2, que todos los niños y niñas tienen un derecho fundamental a la educación, cada niño y niña tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje que le son propios y que los sistemas educativos deben ser diseñados y los programas aplicados de modo que tengan en cuenta toda la gama de esas diferentes características y necesidades. Asimismo, estipula que las personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso a las escuelas ordinarias, que deberán ser integrados en una pedagogía centrada en el niño, capaz de satisfacer esas necesidades y que las escuelas ordinarias con esta orientación integradora representan el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad integradora y lograr la educación para todos y todas.

En el 2000, se acordó en Dakar (UNESCO) un Marco de Acción para el cumplimiento de las seis metas de la Educación para Todos, las cuales consisten en extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia, especialmente para los niños más vulnerables y desfavorecidos, velar para que, antes de 2015, todos los niños y niñas, sobre todo aquellos que se encuentran en situaciones difíciles, así como los que pertenecen a minorías étnicas, tengan acceso a una enseñanza primaria obligatoria y

¹²¹ Tailandia, 1990, UNESCO.

¹²² Salamanca, 1994, http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF

gratuita, de buena calidad, pudiendo terminarla. A estas metas hay que sumar las que se proponen para velar que sean atendidas las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos, mediante un acceso equitativo a un aprendizaje adecuado y a programas de preparación para la vida activa; también, aumentar hasta el año 2015 el número de jóvenes y adultos alfabetizados en un 50%, con especial hincapié en las mujeres, además de facilitar a todos los adultos el acceso equitativo a la educación básica y a la educación permanente, y suprimir las disparidades entre géneros en la educación primaria y secundaria antes de 2005, lo mismo que lograr, antes de 2015, la igualdad entre los géneros en relación a la educación, prestando especial cuidado a los progresos educativos de las niñas. Por último, se plantea mejorar los aspectos cualitativos de la educación para lograr sobresalientes resultados de aprendizajes, especialmente en lecto-escritura, aritmética y competencias prácticas básicas.

Para hablar de calidad en el nivel educativo básico es fundamental previamente entender e integrar la diversidad. No hay calidad si persisten las exclusiones. Es por esto que la atención a la diversidad en el ámbito educativo, y la educación inclusiva, exigen la transformación de la práctica docente, así como la conceptualización y definición del rol de estudiante y del papel de docente, al compás de la actualidad humana. Por lo tanto, esta reformulación exige redefinir lo que significa e implica todo el proceso educativo.

Lamentablemente, a través de la historia los sistemas educativos han desempeñado una función de transmisión y reproducción de un conjunto de ideas y prácticas que justifican y dan sostén al sistema de creencias y valores. Esta escuela tradicional se rige por el principio de la homogeneización y normalización, y no de la diversidad, ni del pensamiento crítico. Tal y como lo advierte Braslavsky, C. (1999): *las dificultades de aprendizaje que presentan los niños en el aula se deben en gran medida a que las actividades, los contenidos, las metas, propósitos y fines del curriculum regular no les resultan significativos ni tampoco se ven reconocidos en él como sujetos portadores de potenciales. (...) Para que los niños y niñas, los y las jóvenes asistan, permanezcan y aprendan en las instituciones educativas tienen que encontrar allí oportunidades de despliegue de su condición protagónica a través de prácticas muy variadas que permitan hacer de las escuelas espacios de vida razonable. Pero además esos niños/as y jóvenes no son un conglomerado homogéneo, sino un conjunto de grupos de personas con intereses,*

necesidades y saberes diversos, por momentos convergentes y por momentos divergentes respecto de los adultos y entre sí (p. 6).

A lo largo de los años, y a pesar de las buenas intenciones de los enseñantes, el modelo educativo no ha sido capaz de dar respuestas a las necesidades de los seres humanos. Esta impericia se vincula al gran nivel de deserción, repetición y analfabetismo funcional que existen en las sociedades actuales, lo que, a su vez, refuerza las desigualdades sociales.

En el Informe de Monitoreo de la Educación para Todos la UNESCO (2008) plantea que la educación de calidad pasa por respetar los derechos de todas las personas, la equidad en el acceso a la escolarización y la pertinencia de la educación, atendiendo la diversidad del alumnado.

Para Duk¹²³, el mayor desafío al que se enfrenta en la actualidad la mayoría de los países es el modo de hacer efectivo el derecho que tienen todos los niños y las niñas de acceder a la educación y beneficiarse de una enseñanza de calidad ajustada a sus necesidades individuales de aprendizajes.

La concepción de la educación inclusiva difiere de la noción tradicional de educación especial, que es la de una modalidad escolar tradicional, especialmente diseñada para atender a personas con necesidades educativas especiales derivadas de *discapacidades* físicas y/o mentales, con el propósito de garantizarles el derecho a la educación. Por el contrario, el enfoque de la educación inclusiva enfatiza la necesidad de reestructurar el modelo educativo de modo que toda persona, independientemente de su capacidad o condición especial, sea parte de una experiencia educativa común y no excluyente.

Rosa Blanco (2006), por su lado, recalca que el movimiento de la inclusión surgió con fuerza en los últimos años para hacer frente a los altos índices de exclusión y discriminación, y a las desigualdades presentes en la mayoría de los sistemas educativos del mundo. Para la autora, *el foco de la inclusión es más amplio que el de la integración (...) el movimiento de la inclusión representa un impulso fundamental para avanzar hacia la educación para todos, porque aspira a hacer efectivo para toda la población el derecho a una educación de calidad (p.5).*

Blanco (2009) precisa que el foco de la inclusión es más amplio que el de la integración, ya que, si bien la finalidad de ésta es asegurar el derecho de las personas con necesidades

¹²³ http://www.lausina.org/datosdeinteres/articulos/doc/el_enfoque_de_la_educacion.pdf

educativas especiales, y de otros grupos tradicionalmente también excluidos, a educarse en las escuelas comunes, la inclusión educativa aspira a ofrecer una educación de calidad para todas las personas. Con otras palabras, *esto significa que la inclusión tiene que ser un eje central de las políticas educativas y una responsabilidad del sistema educativo en su conjunto* (p. 88).

En otro texto, la misma autora plantea que *la educación inclusiva implica una transformación radical en los paradigmas educativos vigentes pasando desde un enfoque basado en la homogeneidad, a una visión de la educación común basada en la heterogeneidad* (Blanco, 2006, p.10).

La experiencia educativa que se deriva de esta concepción no radica en *enseñar* sino en promover el desarrollo de las capacidades a través de acciones significativas para los educandos. Además, debe ser necesariamente flexible, pues su misión es atender la diversidad conformada por personas, como seres humanos que son.

Rosa Blanco (2006) critica que se ha tratado tradicionalmente de transferir a las escuelas tradicionales un modelo de atención propio de la educación especial, centrándose más en la atención individualizada prestada a los alumnos, que en modificar factores del contexto educativo y de la enseñanza que limitan la participación y el aprendizaje.

Para Tony Booth¹²⁴ y Mel Ainscow¹²⁵ (citados por Rosa Blanco, 2006) la inclusión es un conjunto de procesos orientados a aumentar la participación del alumnado en la cultura, los currículos y las comunidades de las escuelas. Para estos autores, la inclusión implica

¹²⁴ Tony Booth. Catedrático de Educación del Centro de Investigación Educativa, Canterbury Christ Church University and College. Profesor de Educación Inclusiva e Internacional. Booth ha estado investigando, enseñando y escribiendo acerca de inclusión y exclusión por cerca de treinta años. Es un docente y psicólogo educacional bien experimentado. Es el autor principal del Índice para la Inclusión: desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas, traducido y adaptado para su uso en más de cuarenta países.

¹²⁵ Mel Ainscow es profesor de Educación y codirector del Centro para la Equidad en educación. Además, es profesor Adjunto en Queensland University of Technology. Entre 2007 y 2011 fungió como Asesor Principal Gubernamental para la iniciativa *El Mayor Desafío de Manchester* (Greater Manchester Challenge) ejecutada con un presupuesto de cincuenta millones de libras para mejorar el desempeño educativo de todos los jóvenes de la región. Previamente profesor encargado, inspector educativo y catedrático en la Universidad de Cambridge, el trabajo de Ainscow se aplica en explorar las conexiones entre inclusión, desarrollo docente y mejoramiento escolar. De estos trabajos de investigación destaca el desarrollo y utilización de métodos participativos de cuestionamiento diseñados para impactar el pensamiento y la práctica en los sistemas educativos, las escuelas y las aulas de clase. Ainscow fue director en la UNESCO del proyecto de Entrenamiento Docente en educación Inclusiva, que involucró investigaciones y desarrollo de iniciativas en más de ochenta países. En 2012 fue galardonado por sus servicios a la educación en los honores de Año Nuevo. En 2013 fue designado como asesor especial en el Comité de Educación de la Cámara de los Comunes.

que los centros realicen un análisis crítico sobre lo que pueden hacer para mejorar el aprendizaje y aumentar la implicación de todos. Esto incluye el derecho de toda persona a ser escuchada y a que se tengan en cuenta sus opiniones sobre los diferentes aspectos que afectan su vida. Asimismo, involucra los procesos democráticos de toma de decisiones en los que están implicados los diferentes actores de la comunidad educativa, entre ellos los estudiantes.

Para Murillo¹²⁶, Krichesky¹²⁷, Castro-Zapata¹²⁸ y Reyes^{129 130} el propósito de la educación inclusiva consiste en eliminar todo indicio de exclusión, ya sea por la pertenencia a determinada clase social, etnia, religión, género, o bien por la orientación sexual, la lengua materna, la cultura de origen o la manifestación de ciertas habilidades. En consecuencia, la educación inclusiva: *...tiene el imperativo ético de garantizar la plena participación y el aprendizaje de todos y cada uno de los estudiantes, independientemente de sus diferencias y su procedencia social y cultural. La inclusión es un proceso orientado a proporcionar una respuesta apropiada a la diversidad de*

¹²⁶ F. Javier Murillo Torrecilla. Profesor Titular en Métodos de Investigación y Evaluación en Educación. Universidad Autónoma de Madrid. Doctor en Ciencias de la Educación, Licenciado en Ciencias Matemáticas y Ciencias de la Educación. Es Coordinador de la red Iberoamericana de investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar (RINACE). Director/Editor de la revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE) y codirector de la Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa. Fue Director de Estudio del Centro de Investigación y Documentación Educativa del Ministerio de Educación de España. Fue Coordinador General del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) de la UNESCO. Es autor de más de un centenar de publicaciones, entre ellas: Investigación Iberoamericana sobre Eficacia Escolar, Evaluación del desempeño y carrera profesional docente, La mejora de la escuela: un cambio de mirada.

¹²⁷ Gabriela Krichesky. Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires y Especialista en Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos de la Universidad Carlos III. Egresada del Master en Tecnologías de la Información y la Comunicación en Educación y Formación, es miembro del Grupo de Investigación y Evaluación sobre Calidad y Equidad Educativas de la Universidad Autónoma de Madrid (UAM). Ha ejercido la docencia durante los últimos diez años, tanto en el nivel infantil como primario, y ha dirigido y coordinado diversos proyectos de formación dentro del área de la educación no formal. Actualmente desarrolla su tesis doctoral en la UAM y se especializa en temas de Cambio y Mejora Escolar.

¹²⁸ Adriana M. Castro-Zapata. Universidad Autónoma de Madrid. Tesis doctoral en desarrollo: Los patrones de resolución de problemas de física y su relación con el conocimiento conceptual. Publicación en coautoría: Liderazgo para la inclusión escolar y la justicia social.

¹²⁹ Reyes Hernández-Castilla, profesora contratada en la Universidad Autónoma de Madrid (acreditada como Titular) en el Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en educación. Coordinadora del Master en Calidad y Mejora de la Educación. Miembro del grupo de Investigación Cambio para la Justicia Social. Coordinadora de la Revista Internacional de Educación para la Justicia Social. Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Pontificia de Comillas, Madrid. Entre sus publicaciones, como autora y coautora, tenemos: Hacia un concepto de justicia social, Una dirección escolar para la inclusión, Efectos escolares de factores socio-afectivos. Un estudio multinivel para Iberoamérica, Schools for social justice and citizenship. ¿La escuela en crisis? La investigación comprometida con la educación y la justicia social.

¹³⁰ <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num1/art8.pdf>

características y necesidades educativas del alumnado, a incrementar sus niveles de logro y participación e las experiencias de aprendizajes, así también en la cultura y en las comunidades escolares, reduciendo toda forma de discriminación a fin de conseguir resultados académicos equiparables. Desde esta perspectiva, la inclusión representa un impulso fundamental para avanzar hacia una educación de mejor calidad para todos (p. 170 y 171).

Para Tony Booth, igualmente citado por Rosa Blanco (2006), las barreras del aprendizaje y la participación aparecen en la interacción entre el estudiantado y los distintos contextos de carácter personal, político, institucional y cultural, los cuales están ligados a las circunstancias sociales y económicas que afectan sus vidas. En este sentido, las acciones han de estar dirigidas principalmente a eliminar las barreras físicas, personales e institucionales que limitan las oportunidades de aprendizaje, y su pleno acceso y participación, a todos los interesados en las actividades educativas. Esto conllevaría, por supuesto, transformar la cultura, la organización y las prácticas educativas de las escuelas comunes para atender la diversidad.

La educación inclusiva supone reforzar la participación de los educandos y los educadores mediante el reconocimiento del derecho a la educación, de la posibilidad y la obligación de aprender, y de la diversidad como característica humana. Para lograrlo, se requiere de un cambio paradigmático en el modo de abordar las dificultades educativas, tratando de que todo alumno que actualmente se catalogue, en un momento dado, como un *estudiante con necesidades especiales* pase a ser considerado por el educador como el estímulo susceptible de favorecer un entorno de aprendizaje más rico (Ainscow, 2003).

Para los analistas modernos, la igualdad era, y es, el valor central de la educación aunque, muchas veces, la igualdad se ha circunscrito a la homogenización, la uniformidad, la afirmación de una única visión de lo humano, una única forma de pensar y un único modo *civilizado*, verdaderamente humano, de concebir la vida y elevarla a una universalidad homogénea (Pratz, 2007, p.48).

Por un lado, la igualdad no se opone a la diferencia, sino a la desigualdad. Por otro lado, la diferencia no es contraria a la igualdad. Se contrapone a la uniformidad, la producción en serie que, coloquialmente, se designa como *lo mismo* (Pratz, 2007, p.49).

En el contexto de un aula existen necesidades educativas comunes y necesidades educativas individuales. Las primeras remiten a aquéllas que hacen referencia a aprendizajes fundamentales para el desarrollo personal que están expresados en el currículo regular. En cuanto a las necesidades educativas individuales aluden al hecho de que es imposible que todas las personas tengan las mismas experiencias, conocimientos e intereses previos, y los mismos niveles, ritmos o estilos de aprendizaje. Para Duk¹³¹ estas diversidades deben ser atendidas por la escuela, organizando el aula de manera que fomente la participación y la cooperación, y ofrezca una variedad de actividades y contextos de aprendizajes.

Para la autora chilena (Duk)¹³², no tiene sentido referirse a diferentes categorías de estudiantes, sino a una diversidad de alumnos que presentan una variedad de necesidades educativas, muchas de las cuales son compartidas y otras son particulares. Esta visión resulta novedosa, pues sugiere que cualquier persona, de manera temporal o más permanente, representa un desafío para el sistema educativo que debe garantizar un aprendizaje, independientemente del origen y manifestaciones de aquella.

Desde la perspectiva de los derechos humanos, ningún sistema educativo puede derivar en prácticas de exclusión. Para Rosa Blanco (2006), la educación debe promover la aceptación y la valorización de la enseñanza basada en la convivencia que implica *comprensión y valoración del otro como otro válido y legítimo, y el respeto a los valores del pluralismo, la comprensión mutua y la paz* (p. 11).

Sumamos esta declaración de Rosa Blanco a la propuesta de Miquel Martínez Martín (2010) acerca de la *sociedad inclusiva: una sociedad inclusiva, equitativa y digna es aquella en la que sus ciudadanos, además de practicar una ciudadanía activa, son personas con criterio propio, que valoran el esfuerzo y la superación personal en el mundo del estudio y del trabajo, que procuran la felicidad, respetan la diversidad y son capaces de tomar decisiones con responsabilidad* (p.62).

En lo que respecta al papel de la escuela en la formación de una sociedad inclusiva que desarrolla una ciudadanía activa, Martínez Martín (2010) declara que *avanzar hacia una sociedad inclusiva en contextos de diversidad y diferencia exige formar no solo ciudadanos que defiendan y luchen por sus derechos de primera y segunda generación, sino que*

¹³¹ http://www.lausina.org/datosdeinteres/articulos/doc/el_enfoque_de_la_educacion.pdf

¹³² Obra citada.

también reconozcan la diferencia como factor de progreso y estén dispuestos a luchar por los derechos de los demás para evitar desigualdades... (p.63).

Todo esto, por supuesto, plantea grandes retos a los sistemas educativos, ya que, entre otras cosas, demanda que el aula se convierta en un espacio de crecimiento para todas las personas involucradas, en el que se permite a los estudiantes apropiarse de una visión más cercana a sus propias existencias sociales y culturales (Hernández y Pacheco, 2009 b).

Ruiz y Pachano (2006) estiman que cualquier educando en condición de sobreedad escolar no debe ser objeto de aplicación de *pedagogías recuperativas*, puesto que implícitamente se estarían calificando como *anormales*. Proponen, entonces, repensar la escuela.

La escuela, y muy especialmente la del sector público, debe dar cabida a todo alumno que desee y necesite educarse, proveyendo oportunidades reales y estrategias significativas que permitan completar los grados de escolaridad obligatorios, independientemente de la edad, la condición social y las capacidades personales.

Diversos autores han señalado que existe una relación dialéctica entre la inclusión educativa y la inclusión social porque, si bien la educación puede contribuir a la movilidad social y a la igualdad de oportunidades para participar en las diferentes áreas de la vida social, no es menos cierto que la educación por sí sola no puede compensar las desigualdades sociales ni eliminar las múltiples formas de exclusión y discriminación presentes en la sociedad y en los sistemas educativos (Blanco, 2009, p. 87).

Todos los países reconocen el derecho a la educación para todos sus ciudadanos, pero en la práctica es frecuente constatar que este derecho es para *casi todos*. Ciertamente, América Latina ha tenido grandes avances en la cobertura de los derechos educativos, pero todavía hay alrededor de un 3,4% de la población en edad de cursar la educación primaria que se halla excluida de las oportunidades educativas, y un 2,4% que deserta la escuela en el primer grado (UNESCO, 2008, citado por Blanco, 2009, p. 87).

Rosa Blanco (2009) insiste en que la injusticia en materia educativa no se limita a la exclusión de quienes están fuera de la escuela, pues *la injusticia también afecta a quienes estando escolarizados son discriminados o segregados por su etnia, genero, su procedencia social, sus características personales o situaciones de vida, o a quienes*

reciben una educación de baja calidad y no logran aprender lo necesario para participar en la sociedad y realizar su proyecto de vida (p. 88).

En los procesos de inclusión, la principal preocupación es la transformación de los sistemas educativos y sus escuelas, para que éstos puedan acoger a todos los estudiantes de la comunidad y den respuesta a la diversidad de sus necesidades de aprendizaje. En este sentido, Rosa Blanco (2009) enfatiza que la educación inclusiva es indispensable para hacer efectivo el derecho a una educación de calidad en igualdad de condiciones y sin ningún tipo de discriminación, y que la inclusión es un medio fundamental para la construcción de sociedades más justas, democráticas e igualitarias, para lo cual la comunidad demanda una educación basada en la diversidad, puntualizando que, en este caso, la diversidad no equivale a la desigualdad y que las diferencias no se corresponden con dificultades, sino que son oportunidades (p. 89).

Sobre la base de estas declaraciones, los estados están emplazados a buscar soluciones para que aquellas poblaciones excluidas, en las que se encuentran los alumnos en sobreedad, ingresen en el sistema educativo.

3. Experiencias internacionales de atención a la sobreedad

Este subcapítulo contiene dos puntos centrados en el contexto mundial, en los que se reseñan experiencias e investigaciones efectuadas en países de tres continentes, con énfasis en el contexto latinoamericano, en el que se incluyen tres países que contribuyen a ampliar el conocimiento acerca de la Región Iberoamericana esbozado en el capítulo de los *Antecedentes*.

Penetrar en el conocimiento de estas experiencias y estudios ha permitido profundizar la mirada y, con ella, la sensibilidad y el compromiso asumido en este trabajo en torno a las poblaciones menos favorecidas. Igualmente, ha servido para significar nuestra propuesta, que se presenta en beneficio de la población en sobreedad escolar.

a. Experiencias en el contexto mundial

En este punto se relatan iniciativas en ámbitos empobrecidos, sea en países que, al igual que República Dominicana, poseen una extensa población excluida del *estado de*

bienestar, si bien se emprenden acciones tendentes a la reducción de desigualdades sociales y al incremento de oportunidades educativas, o sea en China que, a pesar de haber hecho progresar el estado de bienestar, aún cuenta con una parte importante de su población marginada. Finalmente, se toman elementos de investigaciones provenientes de los Estados Unidos de Norteamérica que, disponiendo de una economía desarrollada, conserva contingentes poblacionales fuera del sistema educativo o que no han completado sus estudios.

Con relación al continente africano, se mencionan dos estudios focalizados, respectivamente, en el análisis de las políticas orientadas hacia el desarrollo de la educación de poblaciones pobres en todos los países del África subsahariana y una investigación circunscrita al caso de Ghana que, si bien es subsahariano, posee el sistema educativo más desarrollado de dicha región africana.

En cuanto al continente asiático, se resumen experiencias educativas en tres de sus países, en los cuales se ha logrado la *inclusión* de poblaciones habitualmente marginadas, como son las de niños trabajadores o estudiantes en sobreedad escolar en el Yemen, Palestina y China.

Con respecto al continente americano, se extraen informaciones y se producen reflexiones a partir de estudios llevados a cabo en los Estados Unidos de América, puesto que, a pesar de las diferencias estructurales con República Dominicana, prestan atención a poblaciones excluidas.

i. Experiencias en el contexto africano subsahariano

Keith M. Lewin¹³³ (2009) realiza un estudio comparado de los cuarenta y cuatro países que componen la región subsahariana, acerca de las modalidades de acceso a la

¹³³ Keith M. Lewin. Profesor británico de Educación Internacional y Desarrollo en la Universidad de Sussex. Director del Consorcio de Investigación sobre Acceso Educativo, Transiciones y Equidad (CREATE), por sus siglas en inglés). Es muy conocido por su trabajo en planificación educativa, economía y financiamiento de la educación, educación de docentes, acreditación, políticas educativas sobre ciencia y tecnología en países en vías de desarrollo, ayuda educativa y evaluación de programas. Ha sido asesor de varias organizaciones gubernamentales, multilaterales, sin fines de lucro en planificación y políticas educativas, incluyendo, entre ellas, al Banco Mundial, UNESCO, UNICEF, UNDP, USAID y otras. Su experiencia incluye países como Ghana, Rwanda, Uganda, Kenya, Tanzania, Malawi, Sur África, Zimbabwe, Mauritius, Trinidad y Tobago, Barbados, India, Sri Lanka, Bangladesh, Malasia y China. Por dieciséis años fue el Director del Centro para la Educación Internacional, en la universidad de Sussex, el cual él desarrolló hasta convertirlo en un centro de reconocimiento internacional para la investigación sobre educación y desarrollo en países pobres. Sus programas de investigación han tenido presupuestos de varios millones

educación, a partir de las políticas que promueven su universalización. Sostenemos con el autor que mejorar el acceso a la educación es esencial para aliviar la pobreza y alcanzar los *Objetivos del Milenio* y de los propósitos relativos a la educación promovidos a partir del Foro Mundial sobre la Educación (2000) celebrado en Dakar, precisando, además, que ambos compromisos fueron contraídos por todos los países subsaharianos.

A escala general, en la región subsahariana el índice bruto de matrícula en el nivel primario es de un 97%. Sin embargo, aún hay treinta y dos millones de niños que se encuentran fuera de las aulas y sin recibir educación, y sólo las dos terceras partes de la población matriculada alcanza el último curso de la primaria. Este panorama educativo es muy similar al que presenta República Dominicana, con un 91% de matrícula bruta en el nivel primario, aunque, en el caso caribeño, de cada 100 estudiantes que ingresan en el primer curso, 75 completan el cuarto curso, 63, el sexto, y 52 finalizan una educación primaria de ocho cursos escolares.

En su artículo Lewin (2009) promueve una versión ampliada del *acceso*, como forma de garantizar un efecto positivo de las políticas de universalización de la educación. Esta interpretación ampliada va más allá de aumentar el ingreso, porque incluye la atención, el logro, el progreso y la finalización de los estudios a *edades apropiadas* (p. 151).

Una visión ampliada del acceso es necesaria, según el autor, ya que permite centrar la atención en la sobreedad educativa, así como en la asistencia diaria a la escuela, los indicadores de logro curricular y la finalización de los estudios de todo un ciclo escolar que, como el nivel primario, se considera básico para el desarrollo de las habilidades sociales y ciudadanas, además de las propiamente curriculares.

De nuevo, a modo de comparación, deseamos manifestar que en nuestra tesis doctoral también abogamos por un cambio de visión en lo referente a la condición de sobreedad escolar. Concretamente, apoyamos una visión *positiva* de la sobreedad escolar, según la cual los alumnos en esta situación puedan conceder a la educación y a la escuela un poder para cambiar sus vidas. De adoptarse una visión positiva, la escuela abriría aún más sus puertas a este tipo de población, que tendría la oportunidad de acometer los retos de lograr la calidad educativa, todavía deficitaria en muchos aspectos. Y este éxito debería beneficiar a toda la población estudiantil y al sistema educativo en general.

de libras. Lewin es autor de numerosos libros y artículos científicos sobre educación y desarrollo. Es profesor honorario de la Universidad de Hangzhou y de Beijing Normal University.

Lewin (2009) explica que las modalidades de acceso a la educación son muy variables de un país subsahariano a otro. Y a esta variabilidad se suman las notables diferencias entre las modalidades de épocas anteriores y las del momento actual.

De todos modos, existen condiciones generales que tienen que ver con el comportamiento del acceso en estos tiempos, entre las cuales se pueden señalar las siguientes, a saber, los compromisos y obligaciones que trae el asumir como derecho una educación para todos y todas, las promesas de recursos externos asociados al progreso en la EPT (Educación para Todos), los niveles cambiantes e inciertos del compromiso y los recursos de las políticas domésticas, la vulnerabilidad nacional hacia presiones externas y, en unos casos, fuentes internas de fragilidad e inestabilidad y, por último, la influencia global de las demandas de la sociedad para el acceso a la educación a todos los niveles, y de las expectativas de movilidad social asociadas a los alcances educativos.

De una enumeración de condiciones generales que afectan al acceso a la educación, el autor pasa al análisis particular de cada país, que le permite esbozar un modelo explicativo del comportamiento de la matrícula educativa, tomando en cuenta parámetros económicos y sociales para la comprensión del fenómeno. Igualmente, este análisis le brinda la posibilidad de elaborar un planteamiento acerca de la necesidad de este tipo de examen como requisito para la implantación de políticas domésticas o la incorporación de políticas internacionales a favor de la universalización de una educación básica.

En su estudio, Lewin (2009) alerta acerca de que los índices de cobertura bruta se encuentran *inflados* (p.154) con la población de alumnos en situación de sobreedad que se encuentran inscritos. Esta sobreestimación arroja un valor de envergadura muy superior a la población de estudiantes con menos edad que la requerida en el curso. A la sazón, la alerta se convierte en preocupación al explicar el autor que dichos alumnos corren el *riesgo* de perder el acceso como resultado de un abandono permanente (p. 154).

La sobreedad es la razón principal que revela la diferencia entre la tasa bruta y la tasa neta de matrícula (97% y 70%, respectivamente). El experto británico especializado en educación y desarrollo establece una relación causal de la sobreedad con la entrada tardía a la escuela, la repetición de cursos, la interrupción de los estudios debido a la movilidad migratoria, los conflictos bélicos y/o la inestabilidad social. En lo referente a la repetición de cursos, Lewin (2009) remite a una información de UNESCO del 2008, en la cual ésta se calcula en torno a un 15% de promedio (de curso a curso), lo que sugiere a este autor

que la mayoría de los estudiantes repetirán al menos una vez durante su trayectoria escolar, por lo que estarán al menos un año en sobreedad.

También su alarma acerca de la sobreedad cobra un significado pedagógico en la medida en que los currículos educativos se encuentran divididos por edades y no contemplan el agrupamiento de alumnos de diferentes edades, como es el caso de las *aulas multicursos*. Asimismo, los métodos educativos ligados al *agrupamiento multigrado* son una excepción más que una regla. Sobre este punto Lewin (2009) apunta que todo estudiante de un curso (grado) recibe el mismo currículo independientemente de su *nivel de desarrollo cognoscitivo* (p.166).

Parece que los rangos amplios de *edad-en-el-grado* (p.166), junto a un aprendizaje y una enseñanza de tipo monogrado, aumentan las posibilidades de fracaso y abandono para aquellos alumnos con mayor sobreedad.

Hasta aquí, se puede considerar que los comentarios de Lewin (2009) manifiestan su preocupación por el hecho de que las escuelas se preparen para atender a la población en sobreedad escolar, adaptando el currículo y los métodos educativos a las necesidades que ella presenta, a fin de que la educación pueda ser de calidad, es decir, que tenga sentido para alumnos y profesores y no produzca repetición ni abandono.

Otras medidas que propone Lewin (2009) para que la EPT¹³⁴ pueda tener sentido y producir un impacto en el desarrollo de un país van en la línea de mejoras educativas que corresponden al acceso a escuelas locales con niveles aceptables de personal entrenado, así como con materiales educativos y otras facilidades, en las que no existan aulas sobrecargadas, a la asistencia consistente y continua durante el año escolar, puesto que la inasistencia de docentes y estudiantes entraña una pérdida de tiempo notable, el acceso razonable a la educación y el entrenamiento post-primario y, finalmente, los resultados de aprendizaje susceptibles de alcanzar los estándares de logro del ciclo educativo y de ser relevantes y útiles.

Una propuesta reiterada del autor apoya la idea de una *admisión y progreso a través de la escuela primaria o equivalente con la edad apropiada para el grado* (p.154). Esto se opone a la práctica por él observada, que consiste en que los alumnos que han faltado de

¹³⁴ Educación Para Todos

forma sustantiva a la escuela son readmitidos en el curso que dejaron, o en un curso inferior, independientemente de su edad.

Lewin (2009) reconoce que el patrón de *edad-en-el-grado* escolar varía mucho de un país a otro, llegando a admitir, en algunos casos, una diferencia de siete o más entre los alumnos. Esta constatación conduce al especialista en educación a esbozar razones sobre las cuales fundamenta su defensa de la *edad apropiada*. Considera que la entrada tardía en la escuela es perjudicial, y más aún cuando se encuentra asociada con la pobreza. Los alumnos escolarizados tardíamente provienen habitualmente de hogares pobres, con *menor capital cultural* y afectados por una salud y nutrición pobres, por lo que *sin duda* se hallarán *en desventaja*, lo que probablemente aumentará el abandono escolar antes de que se complete el ciclo correspondiente (p. 166).

Afirmaciones como la anterior son muy comunes entre docentes e investigadores educativos como Lewin, preocupados –no sin razón– por la urgente necesidad de que los gobiernos de los países llamados en vías de desarrollo inviertan más en la educación temprana de la niñez. Sin embargo, afirmaciones como las aquí planteadas, o como la de *nunca es demasiado pronto, pero a menudo es demasiado tarde*, que se escucha en los medios educativos, *ha producido un efecto inesperado pero devastador en numerosos docentes* (Guerrero Ortiz, L. 1998, p.2).

El efecto devastador es que *no* son pocos los docentes que consideran *absurdo* esperar que niños y niñas provenientes de hogares pobres *accedan a un aprendizaje de calidad, mientras no cambien de forma sustantiva las condiciones en que viven y crece*. Cabe añadir que aquellos enseñantes insisten en la inutilidad de aspirar al éxito en la educación de esta población (Guerrero Ortiz, L. 1998, p.2).

Peor aún es que de ese mismo modo opinan los padres y las madres, así como los propios niños de las comunidades menos favorecidas, como se verá más adelante en el punto focalizado en las experiencias latinoamericanas. Abundando en esta misma dirección, Luis Guerrero Ortiz¹³⁵ (1998) señala que los padres *llegaron a manifestar abiertamente*

¹³⁵ Luis Guerrero Ortiz. Estudió en la Pontificia Universidad Católica del Perú la Especialidad en Educación Inicial. Realizó un Postgrado en Terapia Familiar sistémica en el Instituto Familiar Sistémico de Lima (IFASIL) y concluyó estudios de Maestría en Políticas Educativas en la Universidad Alberto Hurtado de Chile. Actualmente es asesor pedagógico del Despacho Ministerial en el Ministerio de Educación, también es profesor principal de la Escuela de Directores y Gestión Educativa del Instituto Peruano de Administración de Empresas (IPAE). Es socio fundador de la asociación civil Foro Educativo. Ha sido secretario técnico de la iniciativa ciudadana Inversión en la Infancia, como especialista en políticas de

que la mayor parte de sus niños no son inteligentes. También los niños comparten estas expectativas limitadas, tal y como lo reflejan sus palabras, que expresan *su deseo de ser choferes de camión, cocineras, lavanderas*, al ser preguntados por sus aspiraciones futuras (Guerrero Ortiz, L. 1998, p.2).

Guerrero Ortiz (1998) entiende que detrás de planteamientos como los anteriores se encuentra una noción de infancia como la de un período *frágil* en la vida humana, *altamente vulnerable* a las condiciones negativas e influencia perniciosa del ambiente. Sin embargo, Guerrero Ortiz defiende una posición muy contraria (p.4). Para este autor es imperativo *centrar la atención menos en la vulnerabilidad y más en la capacidad de superar la adversidad sin destruirse*. Además, sostiene que *se ha llegado a comprobar* que las *cicatrices* de la pobreza no tienen un carácter irreversible para la población infantil, *ni... llegan a estropear toda capacidad para operar con inteligencia en medio de sus circunstancias* (p.4).

Guerrero Ortiz (1998) reseña investigaciones muy variadas en cuanto al objeto investigado, a saber, trabajos que contemplan factores de riesgo biológico, defectos congénitos, graves deficiencias de cariño en la familia inmediata, padres psicóticos o alcohólicos, maltratadores, niños que viven en condición de pobreza, o abandonados, o refugiados de guerra, y se refieren a distintas regiones geográficas (Europa, Centroamérica, Oriente Medio y Sudeste de Asia), los cuales le permiten concluir que *en todos los casos, ha sido muy alta la proporción de niños que ...pudieron llegar a ser personas competentes, seguras de sí mismas, independientes, con capacidades de control sobre sus propias vidas* (p.5).

Volviendo a Lewin (2009), una de las argumentaciones de su estudio establece que en muchos de los países del África subsahariana las ganancias en matriculación en el primer curso no se corresponden con las de los cursos superiores en los años subsiguientes, lo que indica que, a pesar de la expansión, *muchos niños/as fallan en completar* todo el ciclo de educación básica. Siendo así, ¿cómo puede pretenderse que la solución a este

infancia, igualmente ha sido miembro de la Comunidad de Práctica de Desarrollo Curricular de la Oficina Internacional de educación de UNESCO, para el Área Andina, coordinada por la Facultad de Educación de la Universidad Cayetano Heredia. Ha sido asesor de investigación de la Escuela de Postgrado en Educación de la Universidad Católica Santa María, de Arequipa e investigador de la Fundación Bernard Van Leer, en temas de habilidades sociales y resiliencia infantil. Ha fundado y dirigido la Asociación para el Desarrollo Integral del Niño AYNI, dedicada a promover los derechos del niño a través de la educación en poblaciones de alto riesgo de Lima Metropolitana.

problema consiste en *asegurar la entrada inicial con la edad más próxima a la oficial?* (p.167). Y, además, ¿qué le queda esperar a la población en sobreedad escolar?

A pesar del análisis aportado por este autor acerca de las condiciones económicas y sociales a tomar en cuenta a la hora de hacer o suscribir políticas educativas, independientemente de que se trata de políticas relativas a la universalización de la educación básica, el dedo acusador se dirige todavía a los niños y las niñas que *fallan en completar* su educación, dejando a su suerte a las poblaciones en sobreedad escolar a la hora de ofrecer soluciones para el acceso.

Por último, sería lícito sostener que las condiciones sociales y económicas que caracterizan cada uno de los países subsaharianos se mantendrán durante cierto tiempo y van a seguir ejerciendo su efecto sobre las poblaciones, produciendo pobreza y sobreedad escolar, entre otras consecuencias. En cualquier caso, las poblaciones en sobreedad escolar tienen tanto derecho a recibir una educación de calidad como cualquier otra.

ii. Ghana

El alcance de una de las políticas diseñadas para aumentar la matriculación en el nivel primario de escolaridad, es decir, la Educación Básica Gratuita, Obligatoria y Universal (EBGOU)¹³⁶ aplicada en Ghana, uno de los países subsaharianos, es analizado por Kwame Akyeampong¹³⁷ (2009).

El autor recuerda que los Objetivos del Milenio establecen que para 2015 todos los niños y las niñas han de haber completado su educación primaria y que entre 2000 y 2006 catorce países en vías de desarrollo eliminaron los importes que se pagaban por la educación primaria, como estrategia para acelerar el progreso de la Educación para Todos. Si bien la matrícula aumentó, sigue siendo difícil lograr que niños provenientes de comunidades marginadas se matriculen y completen la educación primaria.

¹³⁶ Esta política educativa corresponde a la iniciativa, dentro del artículo 39 de la Constitución de Ghana, de la FCUBE (Free, Compulsory, Universal Basic Education).

¹³⁷ Kwame Akyeampong. Centro para la Educación Internacional, Universidad de Sussex, Reino Unido. Es profesor de Educación Internacional y Desarrollo Educativo. Fue Director del Instituto de Educación de la University of the Cape Coast en Ghana. El tema de aprendizaje es el centro de sus investigaciones, así como el relativo a factores contribuyentes al acceso de niños pobres a la educación pre-primaria. Es Director de Estudios Doctorales en la Facultad de Educación y Trabajo Social. Entre sus publicaciones tenemos: *An African exploration of the East Asian education experience*, *50 Years of Educational Progress and Challenge in Ghana*, *Access to Education in Sub-Saharan Africa*, *Education in Sub-Saharan Africa: researching access, transitions and equity*, *Revisiting free compulsory universal basic education (FCUBE) in Ghana*.

Ghana es el país subsahariano que cuenta con el sistema educativo más desarrollado del África negra, desde su independencia en 1957. La matrícula ha ido aumentando de forma consistente, desde la reforma educativa de los años 80, lo que contrasta con otros países de la misma región. Sin embargo, Akyeampong (2009) destaca que la iniciativa de la EBGOU no logró el objetivo debido, parcialmente, al hecho de que dicha política hizo poco por la eliminación o reducción significativa de los costes escolares en los hogares pobres.

La preocupación por los gastos escolares es importante, puesto que las familias pobres pueden no caer en la cuenta de que invertir económicamente en la escuela suponga un beneficio a medio o largo plazo para sus hijos, decidiendo entonces no apoyar la educación de sus niños. Esto provoca, en el mejor de los casos, que estos últimos ingresen tardíamente, con sobreedad escolar y, en el peor de los casos, que se pongan a trabajar a temprana edad. Esto ocurre tanto en Ghana como en República Dominicana.

Akyeampong (2009) cita un estudio en el que se dedujo que las crisis económicas y los cambios en las circunstancias familiares marcaban con frecuencia la diferencia entre un niño asistiendo a la clase y otro abandonando su escolaridad de manera temporal o permanente. Esto también ocurre en República Dominicana, donde más de un estudio confirma esta misma conclusión, tal y como se explicó en el subcapítulo anterior acerca de la sobreedad escolar¹³⁸.

Este mismo autor advierte que, durante veinte años (1980-2000), las reformas educativas en Ghana han conducido a que se dupliquen las escuelas primarias y secundarias en el campo, al igual que han revertido la disminución en la matriculación acaecida en los años 80. No obstante, Akyeampong (2009) añade que después de la aprobación de la EBGOU (FCUBE en inglés) el crecimiento se produjo de forma sostenida.

A fin de lograr una medida sistemática de la contribución que la iniciativa de la *Free, Compulsory, Universal Basic Education* ha realizado en la asistencia a la escuela, el autor analiza dos encuestas acerca de los estándares de vida de la población de Ghana, ejecutadas ambas con una diferencia de siete años (1998/99 y 2005/06). Akyeampong (2009) explica que el año 1998 se toma como línea de base aproximada para el análisis, a pesar de que la política de la FCUBE se diseñó en 1995, debido a que se asumió que

¹³⁸ Véase el subcapítulo titulado *Condición de sobreedad escolar*.

requeriría tiempo alcanzar resultados apreciables, sin olvidar, además, que fue durante el período 1998/99 cuando se llegó a completar el proyecto de expansión de las escuelas y las aulas de clase. Por otro lado, 2005 fue el año establecido para que la iniciativa FCUBE consiguiese la universalización de la educación primaria.

La asistencia alcanzada en la zona rural fue del 80%, contra un 97% de asistencia en la zona urbana. Para las niñas rurales, la diferencia en la asistencia entre el quintil más bajo y la quinta parte más alta creció del 6%, en 1998, al 26%, en 2005. En contrapartida, en 2005 la asistencia entre los niños rurales en el quintil inferior había disminuido cerca del 7% y, para los niños urbanos, la disminución fue aún mayor, llegando al 27%.

Preguntados acerca del porqué sus hijos e hijas no asisten a la escuela, las dos respuestas más comunes, tanto de los padres como de los hijos, fueron *la escuela no es interesante* y *la escuela no es útil*. Akyeampong (2009) aclara que la primera respuesta indica que los niños no están encontrando sentido a su aprendizaje en clase, en tanto que la segunda respuesta sugiere que la tasa de rentabilidad se juzga baja. Estas razones se citan con más frecuencia entre los hijos e hijas mayores (de doce a catorce años) que cursan estudios secundarios, que entre los más jóvenes (de seis a once años) de los cursos primarios.

La consideración acerca de que la educación en Ghana conlleva una baja tasa de rentabilidad (o retorno) está relacionada con una explicación que figura en el Informe del Ministerio de Economía de República Dominicana, que esclarece el hecho de que las estimaciones relativas a la *tasa de retorno* de la educación dominicana demuestran que esta última es relativamente baja en los niveles de educación primaria y secundaria. *Es decir, años adicionales de escolaridad en esos niveles no repercute en el ingreso de los individuos cuando se incorporan al mercado laboral* (MEPYD y CONARE, 2010, p. 59). Esto se tratará ampliamente más adelante.

Analizando otros factores, Akyeampong (2009) descubrió que los niños ghaneses no ingresan en general a la edad *apropiada* para el curso correspondiente y que la repetición puede ser bastante común. Expone que la sobreedad y la entrada tardía crean *dificultades adicionales* a los docentes que se ven obligados a ofrecer el aprendizaje a un abanico más amplio de edades, en un mismo curso, lo cual entra en contradicción con la concepción tradicional de un currículo esencialmente definible como *monogrado*.

Un planteamiento similar se reseñó anteriormente siguiendo el artículo de Keith M. Lewin (2009) acerca del África subsahariana como región. Esta propuesta se contrapone a la consideración que guía y se justifica en el presente trabajo de tesis doctoral, en el sentido de que el estudiantado en situación de sobreedad contribuye a enriquecer la experiencia educativa y la flexibilización de todo el sistema.

Akyeampong (2009) esboza que dos tercios de los niños ghaneses que trabajan combinan la actividad laboral con el estudio, y que la mayoría de éstos se encuentran entre los diez y los catorce años de edad. También apunta que existe una mayor proporción de niños urbanos (72%) que combinan escuela y trabajo, que de niños rurales (62%), siendo probablemente el mayor valor un indicativo del aumento de la pobreza entre las familias urbanas.

En República Dominicana, se arguyó que existe un estrecho vínculo entre trabajo infantil y pobreza, como revelan una serie de estudios¹³⁹ en los que se demuestra que los niños, niñas y adolescentes en condiciones de trabajo infantil generalmente provienen de hogares pobres.

Concluye Akyeampong (2009) que si los niños están combinando escuela y trabajo, su asistencia a clase y sus logros en el aprendizaje se verán afectados, aumentando la posibilidad del abandono escolar.

Es posible hacer una comparación entre lo expuesto por Akyeampong (2009), para el caso de Ghana, con el planteamiento de los autores Guzmán, R. M. y Cruz, C. (2009), para el caso de República Dominicana, sobre la *gran influencia negativa* que tiene el trabajo infantil en la calidad del aprendizaje. Dichos autores dominicanos establecen una relación directa con la sobreedad al explicar que *alrededor del 69% de los alumnos que trabajan se encuentra en sobreedad, lo que equivale a una tasa tres veces y media mayor que la de aquellos que no trabajan* (p.9), como veremos más adelante.

Para Akyeampong (2009), los niños de familias pobres de Ghana tienen en promedio un *retraso* de más de tres años, que puede ser debido a la entrada *tardía*, o a la repetición, o a ambos factores. Además, la no asistencia es más común. Los niños pobres están más dedicados al trabajo o combinan más escuela y trabajo que los niños ricos, quienes frecuentan más la escuela.

¹³⁹ Entre los estudios destacan los realizados por el PNUD-República Dominicana(2010), el MEPYD y el CONARE (2010), y Guzmán, R. M. y Cruz, C. (2009).

En Ghana, los padres de los niños pobres consideran que las ganancias del trabajo infantil son contribuciones significativas al bienestar de las familias (véanse las encuestas revisadas por Akyeampong, 2009). En República Dominicana, a diferencia de la opinión de los padres de Ghana, estudios realizados por instituciones económicas han sugerido que el trabajo infantil no contribuye de forma apreciable a la reducción de la pobreza, por lo que no constituye una estrategia razonable en la lucha contra la pobreza.

Para Akyeampong (2009), la abolición del pago de matrícula puede no ser suficiente para las familias que son tan dependientes del trabajo infantil para su supervivencia. Esto apunta hacia la necesidad de mayores incentivos que lleguen a la raíz del problema del ingreso tardío y la repetición. De igual modo, la mejora de la calidad y los resultados de la educación básica es vital para acrecentar la asistencia, así como la demanda educativa entre las familias más pobres.

Prosiguiendo con los comentarios de Akyeampong (2009), hay que subrayar que, de acuerdo a una evaluación educativa nacional que pretendía proveer un indicativo de calidad en el nivel básico, la mayoría de los alumnos en las escuelas públicas están por debajo de lo adecuado (55%) en Matemática e Inglés, concluyendo en que la iniciativa FCUBE, y otras de mejora escolar que se tomaron posteriormente, no produjeron ganancias suficientes en los resultados de aprendizaje.

Estos logros tan mediocres alcanzados por la escuela pública de Ghana pueden inhibir el esfuerzo de las familias para incrementar la escolarización. El temor a este riesgo puede hacerse extensivo a República Dominicana, que sufre la misma baja calidad en la experiencia educativa de carácter público.

El director del Centro de Educación Internacional de la Universidad de Sussex, Akyeampong (2009) explica que parte del problema de la disminución de la demanda de escolarización entre las familias pobres puede obedecer a la falta de disponibilidad de docentes bien entrenados, que afecta más a las áreas rurales de Ghana, lo que pone de relieve la importancia de crear un equilibrio entre medidas de carácter expansivo y aquéllas que evidencian una preocupación por la calidad. Mejorar el acceso sin que sea significativo, en el sentido de que los docentes asistan a sus clases, ofertando más oportunidades de aprendizaje y logros a sus alumnos, socavaría el valor de la educación, especialmente para las familias pobres en las áreas rurales.

A manera de conclusión, Akyeampong (2009) recalca que la FCUBE¹⁴⁰ y otras iniciativas anteriores no reconocieron ni trataron el *problema* de la sobreedad. Los niños y las niñas frecuentemente ingresan tardíamente en la escuela debido al trabajo y/o la pobreza. A medida que crecen, el deseo de los padres para matricularles en una educación a tiempo completo declina. Cuando crecen y asisten a clase, los jóvenes están menos deseosos de completar sus estudios, tal vez por las mismas razones económicas o laborales.

Trabajo, pobreza e ingreso tardío son, todos ellos, ingredientes favorables al abandono escolar. Para evitar esta renuncia se hace indispensable adoptar políticas *radicales* que tengan el potencial de motivar a las familias a inscribir a sus hijos en la *edad apropiada* al curso, a fin de reducir la incidencia de la baja asistencia, especialmente entre las familias pobres. Por ejemplo, pueden utilizarse como incentivo esquemas de transferencia de efectivo *condicionado*.

La evidencia revisada sugiere que el reto mayor de Ghana para el logro de la Educación para Todos previsto para 2015, es cómo aumentar significativamente y mantener el apoyo que necesitan las familias pobres. Lecciones inferidas de las experiencias habidas en la iniciativa FCUBE sugieren que, conjuntamente con el aumento de la matriculación, debemos todos hacer esfuerzos para aumentar y mantener la calidad, a fin de asegurar la demanda.

iii. Yemen

Manal Abdulwahed Sharif Al-Shureify¹⁴¹ en su artículo *Including working children in education, Yemen*, publicado en el año 2006 en la revista *Enabling Education*, que edita la Universidad de Manchester, UK, escribe sobre la necesidad de que los docentes reciban una formación que no se limite a aspectos teóricos, sino que contemple experiencias como las que les tocarán en las aulas de clase. Esto es especialmente importante cuando se trata de llevar a cabo una educación inclusiva, organizada para acoger a todo niño o niña y ofrecerle una educación de calidad significativa, a partir del reconocimiento de sus particularidades y necesidades, así como de sus saberes y potencialidades.

¹⁴⁰ Free, Compulsory, Universal Basic Education

¹⁴¹ Manal Abdulwahed Sharif Al-Shureify. Una de sus temáticas de interés, objeto de sus investigaciones es el de los niños trabajadores en Yemen y cómo deben ser preparados los docentes para atender sus necesidades. Desde 2006 ha sido Oficial de Programa de Educación Inclusiva para la organización sueca Save the Children en Yemen. Una publicación que puede ser consultada es: Summary of Save the Children Sweden's Inclusive Education Program in Yemen, en adición a la aquí citada y trabajada.

Al-Shureify (2006) relata su experiencia educativa en Yemen, haciendo hincapié en la inclusión de niños trabajadores. El docente yemení explica que su país posee indicadores económicos y de desarrollo humano relativamente bajos, por lo que la pobreza obliga a muchas familias a involucrar a sus hijos en actividades laborales y a sus hijas en tareas domésticas diversas, tales como labores del hogar y el cuidado de hermanos y hermanas menores, amén de otras ocupaciones propias de las amas de casa cuando aquéllas son casadas a temprana edad.

Al-Shureify (2006) explica que los niños trabajadores se enfrentan a muchas barreras para beneficiarse de la inclusión educativa de la que disfrutaban otros niños. Entre los obstáculos figuran las clases excesivamente numerosas, la educación de baja calidad, la falta de estímulo y de apoyo en la casa y el tener que *lidiar* con largas horas de trabajo físicamente penoso y peligroso¹⁴².

En República Dominicana, una de las causas de la sobreedad escolar es el trabajo infantil, así como el abandono escolar. Esta información aparece de manera reiterada en los grupos de discusión que se realizan con maestros y estudiantes (Guzmán, R. y Cruz C., 2009; Hernández Mella, R., 2008). Igual que en Yemen, en República Dominicana niños provenientes de hogares pobres se ven forzados a trabajar. Sobre este punto, recordamos que la OIT tiene constancia de la existencia de 436.000 personas, entre cinco y diecisiete años, que eran explotadas laboralmente en 2002.

En esta misma dirección, el educador yemení resalta que el alto índice de desempleo entre personas graduadas ha llevado a las familias a creer que es preferible empezar a trabajar desde temprana edad, que esperar a terminar los estudios a una edad más avanzada. Esta creencia de las familias yemeníes guarda relación con el comportamiento de familias latinoamericanas de estratos sociales muy pobres que, debido a su poca escolaridad, tienen una representación muy particular de la escuela, la cual, por lo general, no les permite entenderla como una prioridad (Ruiz Morón, D. y Pachano, L., 2006).

Asimismo, Al-Shureify (2006) destaca que en *su experiencia* la principal barrera para la inclusión de niños trabajadores dentro de una educación regular es la continuada utilización por parte de los docentes de métodos educativos que no tienen ninguna

¹⁴² Las actividades arduas corresponden a trabajos que se realizan en talleres de mecánica automotriz con maquinarias pesadas, la agricultura que requiere el uso de productos químicos y la compra o venta callejera que expone a los niños al abuso y el acoso de mayores.

relación con la vida diaria de estos niños y que no son significativos. *Los niños trabajadores vienen a la escuela con más experiencia de la calle que los niños que no trabajan. Pronto se sienten aburridos cuando ven la desconexión entre la escuela y sus vidas, por lo que terminan desertando* (p.7, traducción libre).

De ahí que el autor llevase a cabo una experiencia de entrenamiento práctico para docentes, dentro de un programa piloto organizado en el *Centro para la Rehabilitación de Niños Trabajadores* (Working Children's Rehabilitation Centre). Entre todos los planteamientos interesantes, se resumen algunos y se reseñan siete acciones ejecutadas.

En primer lugar, mediante el programa piloto los docentes conocieron las necesidades educativas de los niños trabajadores y las dificultades a las que se enfrentan, al tiempo de apreciar los atributos positivos que poseen.

En segundo lugar, los docentes averiguaron la importancia de crear un ambiente de clase más atractivo para niños trabajadores.

En tercer lugar, los enseñantes pudieron considerar formas de ayudar a los niños trabajadores para que éstos últimos ejercitasen su capacidad para desarrollar una actitud positiva hacia el aprendizaje en la escuela.

En cuarto lugar, los educadores fueron introducidos en la idea de poner en relación el entorno formal de aprendizaje con el entorno informal en el que operan y aprenden los niños trabajadores.

En quinto lugar, los profesores fueron entrenados para utilizar métodos de observación de clases, y llevar a cabo técnicas de grupos de discusión con diferentes personas relacionadas con los niños trabajadores dentro de las escuelas públicas.

En penúltimo lugar, estos mismos profesores fueron expuestos a situaciones reales de aprendizaje, en las cuales se les motivaba para que aportaran ideas a fin de afrontar aquellas.

Por último, los docentes fueron incitados a utilizar las experiencias de los propios niños trabajadores para lograr un aprendizaje más relacionado con sus respectivas vidas diarias. A modo de ejemplo, en sendas clases de matemática y lenguaje realizaron simulaciones de compra y venta en tiendas o recrearon situaciones de conflicto o enojo con la finalidad de desarrollar de habilidades comunicativas en árabe.

En su artículo, Al-Shureify (2006) introduce finalmente una observación acerca de la capacidad de aprendizaje de los niños trabajadores, que pone de manifiesto que éstos muestran ser mejores entrenadores que los formadores de sus maestros. *Cuando se les permite expresar sus ideas, pueden contribuir a su propio aprendizaje haciendo a sus maestros conscientes de sus necesidades* (p.7).

De forma similar, en nuestro trabajo de tesis doctoral se propone que la inclusión de niños y niñas en situación de sobreedad brinda la ocasión para mejorar todo el sistema educativo.

iv. Palestina

Akram Abu Alia (2006)¹⁴³ relata su primera experiencia como docente¹⁴⁴, desarrollada en una escuela cercana al Mar Muerto, en Palestina, en un área de campos militares y asentamientos israelíes antes del proceso de paz entre autoridades israelíes y palestinas. Debido a que los centros escolares estaban sobrepoblados de alumnos, el Ministerio de Educación de Palestina decidió abrir más escuelas en lugares no convencionales, como casas alquiladas, clubes y centros públicos. La *escuela* en la cual impartió docencia Abu Alia, estaba ubicada en el sótano de una mezquita.

La mezquita y la escuela se encontraban en un área desértica habitada por beduinos, que se movían según las condiciones del clima y del acceso a pastos para sus rebaños. Sin embargo, debido a la situación política problemática originada por los conflictos con Israel, la población palestina local sufría trabas que dificultaban su movilidad, lo que empujó a ésta a optar por un modo de vida sedentario. Este cambio trajo consigo unas condiciones de empobrecimiento y de escolaridad inadecuada.

Con la llegada del invierno, durante ese primer año escolar como docente, Abu Alia (2006) cuenta que perdió la mitad de sus alumnos, cuyas familias se mudaron a Jericó,

¹⁴³ Akram Abu Alia. El profesor Abu Alia es Vicedirector del Centro Cultural Ghirall, organización educativa, recreativa y cultural que provee a los niños y las niñas de Belén, Palestina, de un *lugar seguro* para aprender, jugar, conocer amigos, desarrollarse y crecer como jóvenes adultos. Está afiliado a la Sociedad Árabe de Rehabilitación. Una de las últimas actividades del Centro ha sido un novedoso programa que utiliza el arte y el relato para desarrollar las habilidades en lectura, como parte de la “campaña de lectura” que se lleva a cabo en escuelas que se encuentran en los alrededores de Belén, especialmente aquellas en los asentamientos próximos al muro de separación. Abu Alia ha estado trabajando como Supervisor de Educación Especial, en el Ministerio de Educación de Palestina. Es uno de los treinta y seis miembros que estableció el programa de educación inclusiva y ha estado coordinando dicho programa en las áreas central y sur de West Bank.

¹⁴⁴ Esta primera experiencia supuso para Abu Alia asumir retos importantes.

que ofrecía un clima más cálido. Por lo que respecta a los que permanecieron en el área más inhóspita, *estaban pasando demasiado frío como para aprender apropiadamente* (p. 17, traducción libre).

El aula de clases en el sótano de la mezquita no estaba construida de manera adaptada a las necesidades. Las paredes sin terminar, así como los huecos previstos para puertas y ventanas dejaban pasar el aire frío. Por si fuera poco, el suelo era irregular y la sala carecía de calefacción y electricidad. Esta penuria se veía agravada por los escasos recursos de algunos alumnos que no disponían de zapatos ni de ropa abrigada, si bien asistían a clase, pero mostrando dificultades para participar y concentrarse en las clases. Esta descripción se refleja en la confesión del mismo autor: *a mí mismo se me hizo muy duro enseñar adecuadamente en esas condiciones* (p. 17, traducción libre).

Como no tenía posibilidades de mejorar la edificación, Abu Alia (2006) decidió que todos los pupitres se agruparan en una de las esquinas del aula y que los alumnos recolectaran alguna madera para improvisar una fogata y sentarse alrededor de ella, tal y como lo hacían en sus hogares. De este modo, el experto palestino pudo llevar a cabo su docencia.

A pesar de que Abu Alia (2006) no lo especifica, toda la descripción de la experiencia, así como de las condiciones precarias del alumnado, lleva a pensar que existía un abanico amplio de edades entre los miembros del grupo, como para que alguno estuviera en situación de sobreedad escolar.

Algunos alumnos describieron a sus padres las condiciones en las que tenía lugar su escolarización, lo que suscitó en ellos su deseo de indagar personalmente lo que acontecía realmente. Una parte de los padres se sentía agradecida, pero otra parte empezó a manifestar que se trataba de una pérdida de tiempo, lo que obligó al narrador del relato a organizar un encuentro con ellos para explicarles las razones por las cuales se había visto forzado a dar sus clases de esa manera. No todos quedaron convencidos, pero los que sí lo hicieron, prometieron aportar lo que fuera necesario para el beneficio de la clase.

El momento se presentó con la oportunidad de recibir al Ministro de Educación de Palestina. Abu Alia (2006) preparó una gran recepción consistente en recrear la cultura beduina de sus alumnos y sus familias. Los padres construyeron una tienda tradicional y vistieron a sus hijos con ropas también tradicionales y los nómadas cantaron canciones con raíces culturales fuertes.

El Ministro de Educación reconoció el trabajo realizado por Abu Alia (2006), que contó con el respaldo de los estudiantes y de sus padres, por haberse comprometido con la cultura beduina de la zona. Lo primero a destacar es la importancia del cambio de actitud por parte de la mayoría de los padres, pese a su negación inicial por colaborar con el maestro. En justicia, hay que convenir que el mérito recae en la persona de Abu Alia que supo impulsar esta transformación. Ciertamente, de no haberse dado este cambio, difícilmente se habría logrado una experiencia educativa significativa y, más bien, habría ocurrido lo que con Luis Guerrero Ortiz (1998) se reconoce como la *profecía autocumplida*, que radica en promover el fracaso de los alumnos, a partir de las bajas expectativas generadas por concepciones estereotipadas y conformistas, en este caso relativas a las condiciones de pobreza, y que hacían que algunos padres consideraran el esfuerzo como una *pérdida de tiempo*.

Otro aspecto a despuntar es la importancia del papel que se atribuye a la cultura en la promoción de los aprendizajes de los alumnos. En efecto, es fundamental conseguir que la experiencia educativa recree las condiciones culturales particulares de los alumnos, a fin de construir saberes más elaborados en un diálogo significativo con los contenidos curriculares, tal y como lo expresa Al-Shureify (2006) con los niños trabajadores en Yemen.

Esta anotación es compartida también por Mel Ainscow (2001), para quien una de las condiciones importantes de la educación inclusiva estriba en que *la preocupación por el contexto local ha de estar en el centro de cualquier actividad de crecimiento (educativo)*¹⁴⁵...*Nos dábamos cuenta de que... gran parte del dominio de las situaciones, necesario para llegar a todos los alumnos, ya existía...Mostrar el potencial que encierra la utilización del pensamiento y la práctica usuales en cada lugar (es esencial)*¹⁴⁶ *para el desarrollo de unas escuelas más inclusivas* (p.19).

Finalmente, Akram Abu Alia (2006) fue invitado por el Ministro para participar en un programa de educación inclusiva, fruto de la innovación implantada por el entonces responsable de la educación en Palestina. Abu Alia desempeñó a partir de entonces la función de Supervisor de Educación Especial en el marco del Ministerio de Educación palestino.

¹⁴⁵ El adjetivo *educativo* añadido ha sido introducido por nosotros para explicitar la naturaleza del crecimiento.

¹⁴⁶ La expresión *es esencial* es nuestra.

v. China

Mel Ainscow (2001) describe una experiencia educativa que le tocó vivir en China continental, con el fin de *estimular la reflexión* acerca de la necesidad de que la educación llegue a todos los alumnos, *partiendo de nuestro compromiso a favor de las diferencias* (p.18).

El profesor de educación y Codirector del Centro para la Equidad en Educación, en la Universidad de Manchester, UK¹⁴⁷, relata una experiencia educativa en una clase de primaria en Mongolia interior que acoge cerca de setenta niños y niñas sentados en filas de pupitres *apiñados en un aula larga y de aspecto más bien frío* (p.19). El experto británico especifica que en la última fila de la clase se distinguen alumnos que aparentan ser mayores que sus demás compañeros. Esta percepción hace pensar que estos alumnos son estudiantes en condición de sobreedad escolar. El método de clase consiste en que cada docente habla o lee parado frente a la pizarra, y luego hace preguntas para provocar respuestas de la clase. El ritmo de la clase es rápido y el autor explica que parece que la participación de los alumnos es intensa. Una maestra explica a Ainscow que se trata de ayudar a quienes tienen dificultades, haciéndoles más preguntas y animando a sus compañeros a que hablen con ellos sobre el contenido de la lección en los recreos.

La narración de esta jornada de clase, que se hace repetitiva en toda América, que es lo que regularmente notamos, mueve al autor a reflexionar acerca de que deben existir otros factores que influyen en el *buen* comportamiento de estos alumnos. Ainscow (2001) explica que los maestros y maestras aún gozan de gran estima en la sociedad china y que tal parece que las familias incitan a los niños chinos a alcanzar el éxito escolar. *Estas actitudes comunitarias forman parte del conjunto de influencias que contribuyen a configurar las interacciones que se producen en esas escuelas* (p.20).

En esta aula de clases la población en sobreedad escolar que ha sido descalificada en otros contextos, está incluida y es atendida según criterios *tradicionales*. Mel Ainscow (2001) medita al respecto y comenta que *el contexto local ha de estar en el centro de cualquier actividad de crecimiento, con independencia de que esté relacionada con las aulas, las escuelas o los sistemas educativos* (p.19). Es este mismo planteamiento el que

¹⁴⁷ Siglas que se refieren a United Kingdom, en español Reino Unido.

ha sido retomado para apoyar las experiencias educativas inclusivas, particulares y distintas, tanto de Yemen como de Palestina.

Asimismo, el autor también se pregunta qué tipo de prácticas pueden ayudar a los docentes a interactuar con los alumnos de su clase. Respondiendo a su propia interrogación y, basándose en observaciones relacionadas con su experiencia en China, y contrastando los datos de estas observaciones con sus conocimientos sobre la práctica educativa, señala que *los maestros y profesores que proporcionan más eficazmente unas experiencias que facilitan la participación de todos los alumnos..., aunque cada uno tenga su propio estilo de trabajo, prestan atención a determinados aspectos clave de la vida de la clase...saben que los momentos iniciales de cualquier lección o actividad son especialmente importantes para ayudar a los alumnos a comprender la finalidad y el sentido de lo que vaya a suceder* (p.21).

vi. Estados Unidos de América

En esta oportunidad, se toman en cuenta los análisis de numerosas investigaciones realizadas por los científicos sociales Guzmán, R. y Cruz C. (2009), en su trabajo focalizado en la población infantil que se encuentra fuera del sistema educativo.

Estados Unidos es un país con características económicas y sociales que lo segmentan de los países que se han analizado antes, y de los países latinoamericanos que se presentan a continuación de la argumentación. La dimensión cuantitativa de los datos obtenidos en el contexto estadounidense permite conferir a la amplia diversidad y complejidad de las explicaciones un carácter orientativo que guíe y complete nuestras reflexiones sobre el fenómeno de la sobreedad escolar y la educación inclusiva.

El estudio sobre población infantil que se encuentra fuera del sistema educativo ha llevado a los autores Guzmán, R. y Cruz C. (2009) a discurrir sobre la población en sobreedad escolar, como se pudo apreciar al explicar la relación con el trabajo infantil, por lo que los planteamientos emitidos pueden valer para ambas. Concretamente, en la presente tesis doctoral se admite la existencia de una vinculación entre ambas poblaciones en la medida en que éstas comparten la misma situación de exclusión contraria a las condiciones sociales que permiten acceder a una *vida buena*.

Los autores dominicanos mencionados señalan las consecuencias económicas que implican la continuación y la finalización de los estudios por oposición a la interrupción

del aprendizaje escolar. Es más, el abandono de la escuela coincide con una notable tasa de desocupación, la cual, en el caso que nos ocupa, duplica el valor de los desempleados que permanecen en la escuela. Guzmán, R. y Cruz, C. (2009) conceptualizan el abandono escolar como *el punto final de un proceso de alienación y separación emocional con la escuela* (p.38).

En el presente trabajo de tesis doctoral se *toma partido* por explicaciones sobre la sobreedad escolar producida por la exclusión que entraña pobreza e impide a las personas acceder a condiciones sociales y oportunidades económicas susceptibles de ofrecer bienestar. A dicha exclusión contribuye también el sistema educativo que homogeniza los criterios y las formas de aprendizaje y cuyos estándares son impuestos por el *capital*, el *mercado* y la *clase dominante*. De ahí que se cuestionen el concepto de “abandono” empleado por Guzmán, R. y Cruz, C. (2009) y sus correspondientes planteamientos.

Estos últimos autores presentan las investigaciones en las que abordan las condiciones *externas* “del abandono escolar” en los Estados Unidos (p.38), circunstancias éstas que centran la atención en el *endurecimiento de las condiciones económicas*, la subsistencia en zonas urbanas de grandes ciudades, el acceso al trabajo y la falta de oportunidades laborales, la comunicación deficiente entre padres e hijos *de comunidades socialmente desarregladas* y, por último, el *efecto epidémico* de la conducta de pares que no incentiva la motivación de logros (p. 39 y 40).

También comentan las condiciones *internas* estudiadas en las personas que “abandonan”. Aquellas remiten a los bajos resultados en pruebas y destreza cognitiva, la mediocre pericia en lectura y comprensión conceptual, bajos niveles de autoestima y expectativa, y un escaso interés en la escuela que conlleva poca valoración de esta última (p. 38-40).

Además, se presta una especial atención a los *factores motivacionales*. Sobre este punto Guzmán, R. y Cruz, C. (2009) subrayan que en algunas investigaciones se establece una distinción entre la motivación *intrínseca* y la motivación *extrínseca*, mientras que en otras se entiende que la motivación es un *fenómeno estructuralmente complejo*. Sin embargo, tanto los responsables de las investigaciones como los últimos autores, terminan resaltando aspectos atribuidos a la estricta responsabilidad del alumnado, tales como el *resultado del esfuerzo*, la *desconfianza en las habilidades propias*, la cual constituye un factor motivacional negativo, la *capacidad de procesamiento de información* y la *mayor autorregulación de aprendizaje* que supone un factor motivacional positivo (p.40-41).

Estas explicaciones ilustran posturas que rehúyen cínicamente factores escolares y sociales que coadyuvan a la exclusión educativa.

Asimismo otros factores más relacionados con la experiencia educativa que aluden a un historial de inasistencia, antecedentes de rendimiento insuficiente, suspensos, uso de pruebas estandarizadas para *estudiantes menos aventajados* y la inexistencia del aprendizaje preescolar (p. 38 y 39), son otras tantas causas atribuidas al alumnado y no a elementos estructurales.

Para finalizar, Guzmán, R. y Cruz C. (2009) interpretan el *uso de drogas* o el *embarazo prematuro* como componentes circunstanciales de índole personal que se deben a la voluntad de los alumnos que “abandonan la escuela”, reiterando su atribución causal interna a los alumnos juzgados únicos responsables de su condición. Cabe explicitar que no suscribimos en el presente trabajo este tipo de explicaciones.

b. Contexto latinoamericano

Se reseñan las experiencias de atención educativa focalizadas en la población marginada de tres países: El Salvador, Colombia y Perú. Estos países son *cercanos* a República Dominicana, tanto por su desarrollo económico, como por el tamaño poblacional y las manifestaciones culturales, por lo que sus logros, enfrentados a las limitaciones, enriquecen la reflexión y la propuesta de nuestro trabajo.

Las informaciones y aportes extraídos del trabajo educativo de estos tres países vienen a sumarse a los de Brasil, Argentina y México que aparecen reseñados en las páginas iniciales de la presente tesis doctoral en las que se incluye el capítulo I. titulado *Temática de la Investigación y Antecedentes* (p.2).

En este punto, a modo de *epígrafe* para la reflexión se ofrece una cita extraída del *Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina*, publicado por SITEAL (Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina)¹⁴⁸ en 2006, que permite conocer las características del cambio de época que ha ocurrido en la región, lo

¹⁴⁸ El SITEAL se desarrolla en la sede del IIPE-UNESCO Buenos Aires. Es un proyecto que produce y pone a disposición materiales analíticos acerca de la relación entre la dinámica social y las prácticas educativas de la región. Está vinculado, entre varias organizaciones, a la UNESCO, el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación con Sede Regional en Buenos Aires (IIPE) y la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).

que, a su vez, sirve de contexto a cualquier acción que se pretenda realizar, como la que se propone en nuestro trabajo para atender a la población en situación de sobreedad escolar: *...si bien durante la década del 90 la retirada de los estados permitió recuperar un ritmo de crecimiento moderado en las economías latinoamericanas, esta reactivación no se tradujo, tal como se esperaba, en una recomposición del panorama social. Los ingresos se concentraron, el número de pobres siguió aumentando, la estructura social se volvió más fragmentada, las desigualdades sociales se agudizaron, los sectores medios se tornaron sumamente vulnerables y se desvanecieron los mecanismos tradicionales de movilidad social ascendente. Comparada con lo que era hace treinta años, América Latina es otra* (p.153).

República Dominicana también ha sido objeto de grandes cambios en las últimas décadas, los cuales están en consonancia con los descritos en la cita anterior. De ahí que en la parte final del capítulo que nos ocupa, aparece un subcapítulo sobre *República Dominicana: contexto general y panorama educativo*, dentro del cual se enmarca nuestra propuesta.

Para la región latinoamericana, enfocado a República Dominicana, en la década de los 90 se asiste a una expansión en la matrícula educativa, que se traduce en un aumento de la cobertura reflejada en mejores tasas de escolarización. Sin embargo, este crecimiento en la matrícula no va acompañado necesariamente de una mejora en otros indicadores, tales como la repetición, el abandono o la sobreedad, muy a pesar de los programas *compensatorios* desarrollados.

Recordamos que en los antecedentes se esbozaron programas basados en experiencias de atención a la sobreedad escolar, llevadas a cabo durante los años 90, en Brasil, Argentina y México. En el mismo periodo, estos proyectos inspiraron la realización de una experiencia piloto en República Dominicana y, posteriormente, influyeron en la realización del *Proyecto de Atención a la Sobreedad* llevado a cabo entre los años 2005 y 2008, en ochenta y siete centros educativos. Esta experiencia se reelabora en nuestro trabajo, a partir de los aportes de la Psicología Social de la Educación.

En la publicación titulada *Mejorar la equidad en la educación básica. Lecciones de programas recientes en América Latina*, publicada en abril 2006 por la UNESCO y el IIPE, la coautora Tina Amado ofrece una descripción y una también somera evaluación del Proyecto, centrado en las clases de aceleración en Brasil. De estas últimas se extraen

consideraciones acerca de la experiencia en la provincia de San Pablo, que fue iniciada en los años 1998-1999, haciendo hincapié en los beneficios que ha aportado a la población de jóvenes con la cual estuvieron trabajando los profesores y, consecuentemente, al sistema educativo en general: *...según el sistema de evaluación de la Secretaría de Educación de San Pablo, los resultados del programa ya se están notando en el mejor desempeño de los alumnos en los dos primeros años de la enseñanza media. Sobre todo, fue revertida la tendencia histórica de los alumnos de la enseñanza media: estando fuera de la edad adecuada y dentro del mercado de trabajo, se matriculaban en su gran mayoría en el período nocturno. En 2003, 52% de los alumnos ya lo cursaban en el período diurno, señalando la corrección, en la provincia del desfasaje entre el grado y la edad de los jóvenes* (p. 265).

El proyecto antes mencionado se extendió a otros Estados brasileños, Paraná, Espírito Santo y Goiás, poniendo en evidencia la amplia aceptación cosechada por esta iniciativa.

En este sentido, es lógico considerar que igual suerte hubiera tenido el *Proyecto de Atención a la Sobreedad*, en República Dominicana, si éste hubiese contado con apoyo permanente y puntual, para alargar la experiencia y ampliarla en otros centros educativos, en un proceso de multiplicación y *consolidación*¹⁴⁹.

A continuación, se amplía la mirada hacia otros países latinoamericanos, cuyos programas de atención a la condición de sobreedad escolar representan verdaderas transformaciones de los sistemas educativos. El hecho de que existan estos proyectos pone de manifiesto en qué medida las ciencias sociales y la educación en Latinoamérica se han esforzado en buscar alternativas que resulten significativas para las poblaciones menos favorecidas.

i. El Salvador

En 1992 se establecieron las bases del programa de reconstrucción nacional, el cual incluía una profunda reforma educativa que fue iniciada en 1995, fundamentada en cuatro ejes, a saber, los relacionados con la cobertura, la calidad, la modernización y los valores (Picardo y Victoria, 2009, p.19). De ahí surge el programa de Educación

¹⁴⁹ Véase en la Segunda Parte, sobre Métodos y Técnicas de Investigación, lo tocante al capítulo I. Sistematización y Análisis del *Proyecto de Atención a la Sobreedad*; en el subcapítulo titulado Procedimiento de ejecución del Proyecto, figura la fase de *Consolidación* como una de las etapas del proyecto.

Acelerada con el propósito de incidir en los altos niveles de sobreedad escolar, que oscila entre el 10% y el 15% en todos los niveles educativos del sistema.

Uno de los principales motivos de la sobreedad escolar en El Salvador es que padres, madres y jóvenes suelen considerar que los estudios tienen poco impacto en su realidad económica familiar. De esta manera, niños y niñas se ven empujados desde tempranas edades al trabajo infantil (Picardo y Victoria, 2009, p.75). Según un informe realizado en dicho país, en 2003 más de 288.000 niños, niñas y adolescentes en edad escolar trabajaban (Picardo y Victoria, 2009, p. 75).

El programa de educación acelerada es una estrategia que consiste en brindar a niños y jóvenes que se encuentran en situación de sobreedad, una oferta educativa que les permita acceder al sistema educativo y beneficiarse de la oportunidad de obtener la certificación académica (Picardo y Victoria, 2009, p. 25). Este programa se sustenta en tres principales acciones: la educación acelerada, el aula de apoyo y las pruebas de suficiencia. Sin embargo, por razones presupuestarias su alcance continúa siendo limitado a 146 escuelas.

De las principales críticas que ha recibido este proyecto, hay que subrayar las referidas a la metodología y el tiempo pedagógico, que no se diferencian del modelo tradicional, la ausencia de fundamentos teóricos concernientes al modelo de aceleración, la inexistencia de un sistema de evaluación docente, y la falta de formalización de un apoyo o refuerzo en lectoescritura para alumnos que así lo necesiten (Picardo y Victoria, 2009, p. 59). Otra crítica apunta a que la función directiva de estos programas se centra más en los aspectos administrativos que en las dimensiones pedagógicas (Picardo y Victoria, 2009, p.78).

ii. Colombia

En Bogotá, el Ministerio de Educación Nacional ha impulsado desde 2002 un modelo flexible de educación que busca incluir a niños, niñas y jóvenes en el sistema educativo, hecho éste que ha impactado en la ampliación de la cobertura en el nivel básico y el fortalecimiento de la calidad (Gutiérrez y Puentes, 2009, p. 24).

Actualmente se estima que la cobertura escolar en la educación básica es del 88% de la población (Gutiérrez y Puentes, 2009, p.25). Sin embargo, respecto a la escolaridad lograda por las familias de nivel socioeconómico más modesto, el 10% de la población más pobre tiene, en promedio, 5,2 años de educación, mientras que el 10% más rico

cuenta con más de 11 años, lo que revela las desigualdades en materia de educación y para lograr una mayor permanencia en la escuela (Gutiérrez y Puentes, 2009, p. 25).

Dada esta situación, el estado colombiano ha priorizado tres acciones en el ámbito educativo: las asociadas a la cobertura, la calidad y la eficiencia. En este contexto, el Programa de Acceso y Permanencia tiene como propósito asegurar a jóvenes y niños el acceso a la educación. Para ello, *se le dan útiles escolares gratuitos, los estudiantes no pagan derecho académico y además adquieren un subsidio a la permanencia. Hoy son entre cincuenta y sesenta mil niños de los estratos más bajos los que disfrutan de este derecho* (Gutiérrez y Puentes, 2009, p.32). La ejecución de este programa ha sido posible gracias a la inversión conjunta del *estado*, el sector privado y organizaciones no gubernamentales.

Entre los resultados de este programa de aceleración del aprendizaje hay que destacar la mejora en la cobertura de la educación básica, así como la atención y la nivelación reconocidas para la juventud en situación de sobreedad escolar (Gutiérrez y Puentes, 2009, p. 109).

En Medellín existe otra experiencia desarrollada para atender a la población juvenil en condición de sobreedad escolar. Esta acción se realiza a través del proyecto llamado *La Escuela Busca al Niño* (EBN). En la actualidad, Medellín continúa presentando baja tasa de cobertura preescolar (34%), a la que se suman, una tasa alta de deserción escolar (7%), grandes diferencias en los rendimientos de aprendizajes entre instituciones escolares oficiales y privadas, y disparidades en los años de escolaridad alcanzados por su población. Así, por ejemplo, mientras que el decil socioeconómico más alto de su población cuenta con 10,95 años de escolaridad, el decil más bajo sólo alcanza 5,49 años (Calvo, Ortiz y Sepúlveda, 2009, p.31). De cada 100 niños que ingresan en primaria en el sector educativo público, 82 terminan la educación primaria, frente a 62 que finalizan sus estudios secundarios (Calvo, Ortiz y Sepúlveda, 2009, p. 41).

El proyecto *La Escuela Busca al Niño* corresponde a una estrategia que se propone integrar a los niños, niñas y jóvenes en la institución educativa, desarrollándose en tres fases que son, la identificación y búsqueda de niños y jóvenes no integrados en el sistema educativo, el reconocimiento de los saberes previos de estos últimos, y la inserción en una institución educativa (Calvo, Ortiz y Sepúlveda, 2009, p. 19).

Este programa ha permitido desarrollar estrategias pedagógicas a partir de los planteamientos de Paulo Freire, que toman en consideración el reconocimiento de los saberes de las personas vulnerables, los aprendizajes informales y el compromiso político de la educación (Calvo, Ortiz y Sepúlveda, 2009, p. 96).

Uno de los principales aprendizajes de esta experiencia estriba en la comprobación de que toda estrategia de reingreso debe tener presente los procesos de acompañamiento escolar (Calvo, Ortiz y Sepúlveda, 2009, p. 97). Otro aprendizaje se refiere a la importancia de que los gobiernos locales se involucren activamente en los programas que apuntan a la cobertura y la permanencia en el sistema educativo (Calvo, Ortiz y Sepúlveda, 2009, p. 27).

iii. Perú

Luis Guerrero Ortiz (1998) hace propuestas tendentes a una educación de calidad, partiendo de una *visión positiva* de los niños que provienen de entornos desfavorecidos. El autor se apoya en el concepto de *resiliencia*, que define como la *capacidad de adaptarse y superar la adversidad, evitando quedar paralizados o aplastados por ella* (y que) ¹⁵⁰ *combina varias cualidades: resistencia, flexibilidad, perseverancia* (y) ¹⁵¹ *asertividad* (p.5).

Este planteamiento sirve de apoyo a la propuesta en nuestro trabajo a la hora de atribuir una visión positiva a la sobreedad escolar, que promueva la inclusión de esta población en la experiencia educativa y la considere un acicate en la búsqueda de una mayor calidad y significación.

¿Cuáles son las características de estos niños que exhiben esta notable capacidad para enfrentar y superar los problemas?, se pregunta Guerrero Ortiz (1998). Respondiendo a su interrogación, el experto peruano señala rasgos particulares de los niños más pequeños estudiados en sus investigaciones, que se muestran activos, alertas, sensibles, sociables, expresivos y *confiados en su disponibilidad* (p.6).

Para los niños de educación infantil, de edades comprendidas entre dos y cinco años, las características encontradas que explican su capacidad para superar la adversidad son la autonomía, la viveza, la alegría, la asertividad, la tenacidad, la autoconfianza. Estos niños

¹⁵⁰ Lo añadido entre paréntesis es nuestro.

¹⁵¹ Lo añadido entre paréntesis es nuestro.

son capaces *de pedir ayuda, inquietos por vivir nuevas experiencias, menos ansiosos e imitativos que otros, con menos necesidad de aprobación* (p.6).

En el caso del grupo de niños de seis a diez años, los rasgos que les ayudan a perseverar, a pesar de su entorno desfavorable, son: la sociabilidad, el sentido de la independencia y la actitud reflexiva. Concretamente, se les define *capaces de controlar sus impulsos, dedicados a hobbies que les distraían en momentos difíciles y les daban motivos para sentirse orgullosos, capaces de hacerse querer por sus compañeros, con buen sentido del humor y un concepto positivo de sí mismos* (p.6).

La relevancia de las características que exhiben los niños y las niñas que manifiestan capacidad de recuperación y superación, apoya el énfasis en los valores que, una vez reconocidos, se promovieron en el Proyecto de Atención a la Sobreedad, el cual justifica la presente investigación de nuestra tesis doctoral. Estos valores remiten al respeto a las diferencias, la aceptación de la diversidad, la convivencia, la cooperación y la interacción democrática. A estos valores que facilitan aprendizajes efectivos en los alumnos, como lo testifican jóvenes participantes en entrevistas grabadas, se suma el éxito de estos educandos quienes, a pesar de haber ingresado tardíamente en la escuela y repetido cursos escolares, después de participar en el Proyecto lograron aprobar de forma acelerada varios cursos, obteniendo, además, altas calificaciones y ganando la *medalla al mérito estudiantil*.

Con un cambio de actitud como producto de una visión positiva, sea en sentido general, de los niños provenientes de hogares pobres y entornos desfavorecidos, o en particular, de la sobreedad escolar, se logra eliminar la predisposición del personal docente que se confabula en contra de su propio progreso y lesiona su éxito académico.

Guerrero Ortiz (1998) describe así este fenómeno: *las limitaciones exhibidas por muchos niños en el espacio escolar formal, pese a que suelen ser percibidas por los educadores como efecto mecánico directo de una causa única, de naturaleza biológica o familiar, aparece frecuentemente asociada a otro tipo de factores, también de carácter afectivo y relacional...aparece una forma de trato y de comunicación, inocultablemente estigmatizadora del niño, reforzadora de una imagen empobrecida de sí mismo...* (p. 10 y 11).

Los efectos de este escepticismo percibido por el niño o la niña, producen la situación negativa *esperada*, que ilustra lo que se conoce como *profesía autocumplida*.

A fin de justificar el valor que tienen las *competencias sociales* que muestran los niños con capacidad de recuperación y superación, es decir, los niños *resilientes*, este mismo autor se inspira en las explicaciones de Howard Gardner sobre las inteligencias múltiples, y, de manera especial, en las inteligencias intrapersonal e interpersonal. Al igual que Gardner, Guerrero Ortiz (1998) rechaza el predominio que se ha otorgado a las inteligencias lógico-matemática y lingüística, y apoya una afirmación del psicólogo estadounidense citado, que sostiene que las inteligencias intra e interpersonales constituyen una forma *más integrada* de inteligencia, siendo susceptibles de llegar a *modular* las demás inteligencias (p.7).

Las características señaladas anteriormente permiten inferir los *factores* que hacen posible la capacidad de resistencia y superación de los niños. Siguiendo a Guerrero Ortiz (1998, p.10) hay que enumerar entre estos condicionantes un estrecho vínculo familiar que proporcione cuidado y atención estables, una crianza que estimule la autonomía, respetando en niños y niñas la libre expresión de sus emociones, la existencia de una fuente de optimismo y esperanza constante¹⁵² y redes de soporte en la comunidad, conformada por amigos, vecinos y maestros, en quienes los niños confían realmente. A estos factores hay que agregar una experiencia escolar de gran valor afectivo en la que los docentes elogian y creen en los niños, y muestran su disponibilidad para atenderles.

Tomando en cuenta todo lo expuesto, hay que hacerse ahora esta otra pregunta, en los términos sugeridos por Guerrero Ortiz (1998). *¿Cómo afrontar el reto de la calidad en la experiencia educativa?*

Este desafío reclama tomar en consideración las siguientes pautas (p. 11-14).

En primer lugar, debemos convenir que hay que rechazar la creencia de que los niños llegan a las aulas *con las manos vacías*. En efecto, no se puede seguir afirmando que la procedencia de hogares pobres o menos favorecidos anula o minimiza la inteligencia y las oportunidades de sus niños.

¹⁵² Esta fuente podría ser una creencia religiosa que mantenga la unión y la fe en que todo saldrá bien al final.

En segundo lugar, es preciso redimensionar el rol pedagógico dentro de un enfoque de atención integral, que consistiría en *hacer que los niños se sientan personas, valiosas, autónomas, seguras, que crean ser dignos del respeto y el aprecio de los demás tanto como de sí mismos; que se sientan con derecho a soñar y que se sientan capaces de construir su propio destino.*

Por último, hay que privilegiar el desarrollo de competencias que permitan a los docentes aceptar eficazmente el reto de la calidad. Este progreso pedagógico implica saber valorar la originalidad de cada niño y niña, estimular su confianza, aprender a comunicar con los alumnos, crear oportunidades de auto-aprendizaje y resolver conflictos con tolerancia y respeto.

4. República Dominicana: contexto general y panorama educativo

Este subcapítulo ofrece información estadística actualizada acerca de los ámbitos económico, social y político de República Dominicana. Esta información sirve de marco contextual en el que se inscriben tanto la propuesta educativa que se presenta en este trabajo, como la experiencia de atención a la sobreedad escolar más recientemente llevada a cabo en el país caribeño. Cabe recordar que el *Proyecto de Atención a la Sobreedad en el Nivel Básico de Escolaridad* aparece reseñado *in extenso* en el Anexo I.

La información se ha seleccionado y analizado adoptando el enfoque de Desarrollo Humano, que confiere al *bienestar de las personas* un valor nuclear. Desde ese punto de vista, se opta por enfatizar la importancia de la calidad de vida y minorar el valor de la acumulación económica. Esta perspectiva contribuye a centrar adecuadamente la reflexión sobre la problemática de la condición de sobreedad escolar.

El subcapítulo consta de tres puntos. El primero es una introducción, en la que se presenta una breve descripción geográfica e histórica del país. El segundo punto hace hincapié en el contexto general, que se inicia con una *visión de futuro del país* y una breve explicación del enfoque, para luego adentrarse en aspectos económicos, demográficos y los conexos relacionados con la estructura productiva, el desempleo, la emigración, la

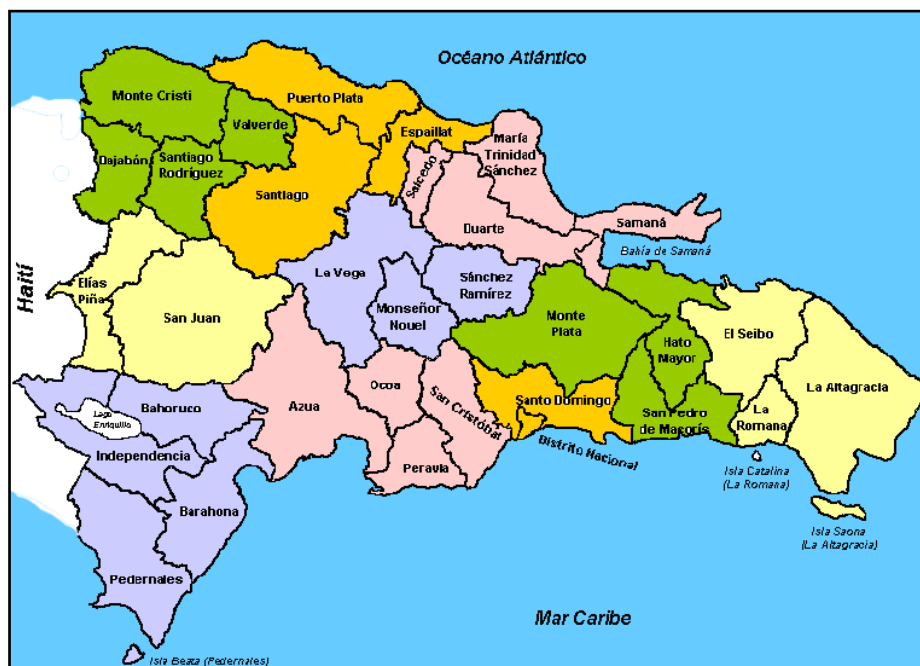
salud, y otros también importantes en el renglón, en los que se da prioridad a cuestiones focales, como los riesgos, la desigualdad y el trabajo infantil. En el tercer punto se trata el panorama educativo prestando especial atención a la estructura, la cobertura, la calidad y la inversión en el mismo, destacando las condiciones y los efectos de esta perspectiva de conjunto sobre el alumnado y el profesorado.

a. Introducción

A continuación, se esboza una breve descripción geográfica e histórica de República Dominicana, extraída del documento preliminar del Censo de 2010: *La isla de Santo Domingo*¹⁵³ *está situada en el centro de las Antillas Mayores y es el segundo mayor territorio de la región. Comprende el espacio geográfico de dos países: República Dominicana y República de Haití. Su extensión es aproximadamente de 76.192 km², de los cuales unos 48.442 km² corresponden al territorio dominicano y 27.750 km² al territorio haitiano.*

Gráfico 4

Republica Dominicana. División Política



¹⁵³ República Dominicana está situada en la isla equidistante entre Cuba y Puerto Rico, que suele definirse con el nombre de *La Española* o *Hispaniola*, como suele nombrarse en República Dominicana.

Los límites de la isla son: al norte, el océano Atlántico; al sur, el mar Caribe; al este, el Canal de La Mona, que la separa de Puerto Rico; al oeste, el Canal de El Viento, que la separa de Cuba; y el Canal de Jamaica, que la separa de la isla del mismo nombre.

Habitada por taínos desde el siglo VII, con el establecimiento por parte de los conquistadores del primer fuerte en la costa norte La Española (nombre con el que fue bautizada la isla), en diciembre de 1492, comienza el proceso de colonización de la isla. La Hispaniola fue la primera colonia europea del Nuevo Mundo y su capital Santo Domingo de Guzmán, llamada Ciudad Primada de América, se convirtió en el lugar del primer asentamiento europeo en América. Aquí se establecieron las primeras instituciones culturales y sociales coloniales, se construyeron las primeras fortalezas, el primer hospital, la primera universidad, funcionó la primera corte y se estableció el primer puerto. En esta ciudad también se edificaron las primeras iglesias del Nuevo Mundo.

Después de tres siglos de dominación española, con múltiples acosos, asaltos e intervenciones de franceses e ingleses, la colonia alcanzó la primera independencia de España en enero de 1821, pero el territorio fue entonces ocupado por Haití en 1822, entrando en un período de dominación haitiana que duró 22 años.

Luego de la victoria obtenida en 1844 por un grupo patriótico liderado por Juan Pablo Duarte y Díez en la guerra por la independencia de la dominación haitiana, los ahora dominicanos experimentaron varias luchas internas, y de 1861 hasta el 1863 hubo un breve regreso a la dominación española. El 16 de agosto de 1863 se inicia la lucha por la restauración de la independencia. El 3 de marzo del 1865 España anula el contrato de anexión, dando inicio a la Segunda República, con marcadas luchas civiles que generaron inestabilidad sociopolítica y económica del 1865 al 1916

En 1916 los Estados Unidos de América ocuparon militarmente el país a causa de la bancarrota de las finanzas dominicanas. Entre el 1924-1930 los norteamericanos organizaron a su modo el país y lo entregaron a un gobierno civil, que fue sucedido de 1930 a 1961 por una cruel dictadura impuesta por Rafael Trujillo.

En 1963 tomó posesión el primer gobierno electo democráticamente en cuatro décadas, presidido por Juan Bosch, político anti-trujillista que había regresado del exilio. Este gobierno fue derrocado tan solo 7 meses después de haber iniciado y este hecho produjo

una serie de eventos que originaron una gran revuelta popular en abril del 1965, la cual fue neutralizada por la segunda intervención militar de los Estados Unidos de América en medio siglo. Como secuela de este evento se produce el ascenso del gobierno encabezado por Joaquín Balaguer, un antiguo servidor de la dictadura, quien gobernó de 1966 a 1978. Desde entonces, República Dominicana se ha movido por un modelo de gobierno basado en la democracia representativa.

El territorio dominicano está dividido, políticamente, en 31 provincias y un Distrito Nacional, donde está localizada la capital política del país, donde se asienta el gobierno central. Las provincias son las unidades político-administrativas de mayor rango en que se divide el territorio nacional para facilitar al gobierno central delegar su autoridad a nivel intermedio. En cada provincia hay un Gobernador Civil, nombrado por el Poder Ejecutivo, del cual es su representante.

Gráfico 5

El Gran Santo Domingo

Distrito Nacional y Provincia Santo Domingo



El Distrito Nacional (DN) está situado a orillas del mar Caribe. Posee una extensión territorial de 91.08 km² y es la única demarcación territorial del país completamente urbana. Está compuesto por un municipio, la ciudad de Santo Domingo de Guzmán,

dividido a su vez en 70 barrios, urbanizaciones y sectores, agrupados en tres circunscripciones electorales.

El DN es una división político-administrativa especial en la que se encuentra la sede del Gobierno. Es la capital de República Dominicana; aunque es electo por los habitantes y no nombrado por el Poder Ejecutivo, el Alcalde actúa simultáneamente con la categoría de Gobernador Provincial. Al igual que las provincias, sus habitantes eligen a un senador.

A partir de 2001, el territorio del Distrito Nacional quedó reducido a la ciudad de Santo Domingo de Guzmán (ONE-Oficina Nacional de Estadística, 2011, p. 17-21).

b. Contexto general

En el país existe una visión de futuro elaborada por el personal de investigación del Ministerio de Economía, Planificación y Desarrollo, y que fue pactada entre representantes de diversos sectores sociales para servir de *norte a alcanzar* durante los próximos veinte años en diversas esferas de la vida nacional, tales como la económica, la social, la política, la institucional y la ambiental:

Un país próspero, donde se vive con dignidad, seguridad y paz, con igualdad de oportunidades, en un marco de democracia participativa, ciudadanía responsable e inserción competitiva en la economía global, y que aprovecha sus recursos para desarrollarse de forma innovadora y sostenible (MEPYD y CONARE, 2010, p.25).

El gran desafío consiste en armonizar esta visión con las aspiraciones reales de amplios sectores de la población dominicana y unir voluntades y esfuerzos para concretarla. ¿Cuál es la situación de República Dominicana? ¿Desde qué circunstancias sociales o diagnóstico de la dinámica social reciente se debe partir?

Aún siendo República Dominicana el país de América Latina que más creció, en promedio, durante las últimas décadas, es a la vez una de las naciones que todavía presenta avances insuficientes en desarrollo humano, carencia ésta que se refleja en déficits en los aspectos sociales tocantes a la salud, la educación, la seguridad social, la vivienda, la institucionalización, el derecho, la ley y la justicia (PNUD-República Dominicana, 2010, p.29).

Si se lleva a cabo una lectura de la historia del desarrollo económico y social, desde el enfoque del Desarrollo Humano, queda en evidencia que el crecimiento económico por sí solo no basta para erradicar la pobreza, sino que, más bien, puede agravarla y producir consecuencias muy negativas para la equidad y la justicia de una sociedad.

Un planteamiento estrictamente econométrico acerca del país se aprecia en la siguiente cita: *Durante el período 1961-2007, la economía dominicana se expandió a un ritmo anual promedio de 5,3 por ciento, mientras el conjunto de América Latina y El Caribe creció a un promedio de 3,8 por ciento. En consecuencia, el ingreso per cápita del país en el año 2007 era alrededor de diez veces más alto que en 1970 y, en términos de ingreso per cápita, República Dominicana dejó de ser el tercer país más pobre de América Latina para pasar a una posición intermedia* (MEPYD y CONARE, 2010, p.34. Consultar la Nota de Política del Banco Mundial sobre Crecimiento).

El enfoque del Desarrollo Humano sostiene que las políticas públicas de un país deben conducir al bienestar de las personas. Este enfoque está orientado en gran medida hacia la satisfacción de las necesidades humanas, por lo que el bienestar o calidad de vida dependerá de las posibilidades que tengan las personas de satisfacer adecuadamente sus necesidades humanas fundamentales (CEPAUR-Centro de Alternativas de Desarrollo, 1986).

Sin embargo, lo que se conoce es un mundo de grandes desigualdades: *al inicio del siglo XX, el ingreso per cápita en Japón, Europa y Estados Unidos era equivalente a cinco veces el ingreso per cápita de África, pero en la actualidad equivale a unas cincuenta veces*. Esta cita es extraída del Informe del Ministerio de Economía en el que se explica que la revolución industrial terminó *de forma repentina* con el mundo relativamente homogéneo que había prevalecido a lo largo de la historia (MEPYD y CONARE, 2010, p.16).

Atendiendo a los autores de los comentarios de dicho Informe, se apostilla que, con la revolución industrial, *los países de Europa y algunas de sus colonias aumentaron significativamente sus niveles de productividad (y), en consecuencia, el crecimiento se aceleró significativamente y sus niveles de vida se elevaron de manera impresionante*. La revolución industrial trajo consigo un cambio tecnológico que se difundió por el mundo y *amplió las posibilidades de consumo de sociedades que, durante milenios de historia, apenas habían sobrepasado el nivel de subsistencia* (MEPYD y CONARE, 2010, p. 16).

Pero se sabe que este proceso de transformación no ocurrió por igual en todas las regiones, y que el mundo terminó siendo un lugar de inequidades.

Si se coloca el crecimiento de la economía dominicana en un contexto geográfico más amplio, aquél resulta relativamente pobre. Para explicar este fenómeno contradictorio, los artífices del informe publicado por el Ministerio de Economía apuntan que *la expansión dominicana no ha sido continua...De esta forma, una parte importante de las mejoras logradas en los momentos expansivos se pierde de forma repentina con el advenimiento de una crisis* (MEPYD y CONARE, 2010, p. 34).

En este mismo informe se expone que *para 1970, República Dominicana y Corea del Sur se encontraban en un mismo nivel de producto per cápita; en 2007, el ingreso per cápita de Corea era más de cuatro veces el ingreso dominicano*, lo que justifica la recomendación según la cual se precisa crecer de manera sostenible a través de la *inserción competitiva en el mercado mundial...de (la) capacidad de generar exportaciones y atraer inversión extranjera* (MEPYD y CONRE, 2010, p.35).

Desde el enfoque del Desarrollo Humano se reconoce el carácter multidimensional del proceso de crecimiento de una nación y se establece una clara diferencia entre los medios para lograrlo¹⁵⁴ y el propósito final del mismo, que es *la mejora de la calidad de vida de las personas* (PNUD-República Dominicana, 2010, p.7). Es preciso aclarar que la explicación y la propuesta del Ministerio de Economía no aluden a esta diferenciación.

El enfoque del Desarrollo Humano define el *desarrollo* a partir de la integración de aspectos diversos, tales como la generación de riquezas, la distribución, la equidad, la institucionalización, la sostenibilidad y *la capacidad de agencia de la gente. Para lograr esto hay que combinar simultáneamente políticas de eficiencia/productividad, de equidad y de empoderamiento, a fin de ampliar la libertad (porque) la libertad de las personas es fin y medio del desarrollo* (PNUD-República Dominicana, 2010, p. 7 y 8).

En República Dominicana el poder económico, social e institucional está distribuido de manera muy inequitativa. La sociedad se ha hecho cada vez más excluyente en la medida en que genera cada vez más riquezas. Esto perjudica la institucionalización y debilita el Estado de Derecho, convirtiendo el desarrollo humano en una visión clientelar desde el poder.

¹⁵⁴ Entre los medios se encuentran el PIB, la tecnología y la descentralización.

Es imperativo pues generar un compromiso con la construcción de un país diferente, incluyente y que tome en cuenta a todos los dominicanos y dominicanas. Hay que promover esta visión humana y trabajar a favor de ella desde todos los espacios sociales y políticos, entre los cuales la escuela es uno de los más importantes.

El Informe del Ministerio de Economía publicado en el 2010 aporta una estimación de la población dominicana que alcanza un total de 9,8 millones de habitantes. En ese documento se añade que *la tasa de crecimiento poblacional tiende a reducirse a lo largo del tiempo, de modo que, mientras en algunas décadas atrás el número de habitantes se expandía a un ritmo superior al 3 por ciento por año, la tasa actual crece a una tasa anual cercana al 1,6 por ciento* (MEPYD y CONRE, p. 39).

Tabla 3

1950-2010. Evolución de la población según sexo

Categoría	1950	1970	1990	2000	2010
Hombres	1.197.309	2.274.133	3.612.513	4.287.520	4.935.282
Mujeres	1.167.342	2.228.243	3.566.817	4.266.219	4.949.089
Suma	2.364.651	4.502.376	7.179.330	8.553.739	9.884.371

Fuente: Oficina Nacional de Estadísticas (República Dominicana)

Es preciso aclarar que se hace referencia a una *estimación de la población* porque en el año 2010, correspondiente a la fecha de la publicación del Informe ya citado, no había finalizado el censo de población y vivienda, cuya terminación se había previsto para la fecha antes mencionada. Además, hay que puntualizar que los datos preliminares del censo reportados en 2011 evaluaron la población nacional de República Dominicana en 9.378.819 millones de personas, de los cuales 4.707.921 son hombres y 4.670.898 son mujeres, lo que muestra la diferencia de medio millón menos que el valor estimado. Advertimos que estas cantidades no eran datos definitivos (ONE-Oficina Nacional de Estadística- 2011, p. 44). La expresión *la población nacional de República Dominicana* merece una explicación, pues se debe señalar que la población dominicana no sólo

contempla a los nacionales que residen en la isla, sino también a los nacionales de la diáspora, que es muy notable por voluminosa, como se podrá constatar más adelante.

Tabla 4

Evolución y proyección de la distribución de la población según tramos de edad

1995-2030

Rangos	1995	2000	2010	2020
0-14	37,1	35,1	31,5	28,1
15-34	35,6	35,3	34,6	33,3
35-49	14,8	16,2	17,5	18,4
50-64	8,1	8,4	10,5	12,8
65 o más	4,4	5,0	5,9	7,4
Total	100	100	100	100

Fuente: Elaborado con datos de la Oficina Nacional de Estadísticas.

En cuanto a la distribución de la población por *tramos de edades*, en el Informe del Ministerio de Economía se advierte que *el país atraviesa un proceso de transición demográfica, que está modificando gradualmente la distribución de la población por edades* (p. 39). La transformación se refiere a una disminución progresiva de la población comprendida en los tramos de edades de los extremos, esto es, la más joven, menores de quince años, y la más vieja, mayores de sesenta y cinco años, tal y como se aprecia en la Tabla 4. Este cambio que debe ir ocurriendo en los próximos decenios es importante, puesto que aumentaría la población en edad de trabajar, mientras que reduciría aquella de personas económicamente dependientes.

Se estima que, en 2010, el 38% de la población tiene menos de 18 años y que las personas mayores de 64 años representan el 5,9% de la población total actualmente. De ello se

deduce que la población en edad de trabajar alcanza el 56,1% del total (MEPYD y CONARE 2010, p. 39).

Sin embargo, tanto el desempleo como el trabajo infantil alteran la estimación estadística presentada. Desafortunadamente, para el período que nos ocupa (años cercanos a 2011), no son fiables los datos disponibles relacionados con el *trabajo infantil*, que corresponden al grupo poblacional de cinco a diecisiete años. De hecho, dos fuentes nacionales distintas, de índole estadística, arrojan diferencias muy notables entre sí (Guzmán, R. M. y Cruz, C., 2009, p.82).

Por otra parte, otra fuente internacional proporciona una información según la cual República Dominicana encabeza la lista de países latinoamericanos y caribeños con mayor porcentaje de alumnos del tercer curso de primaria que trabajan fuera de casa (14,52%). A República Dominicana le siguen Guatemala, México y El Salvador con, respectivamente, el 13,43%, el 11,90% y el 11,37%. Con respecto a los alumnos de sexto curso de primaria, los países que registran valores más importantes son Guatemala (17,55%), El Salvador (13,97%), República Dominicana (13,91%) y México (12,05%) (UNESCO/LLECE-Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad Educativa o de la Educación, 2008, citado en PNUD-República Dominicana, 2010, p. 95).

La edad esperada para el tercer curso es de ocho y nueve años, mientras que para el sexto curso es de once y doce años. Se desconoce si la información porcentual de alumnos que trabajan fuera de casa incluye a quienes se encuentran en situación de sobreedad escolar que, en las fechas de la realización del estudio, estuvieron asistiendo a las clases de estos cursos escolares.

En la presente investigación de nuestra tesis doctoral se plantea que el trabajo infantil es una de las causas de la sobreedad escolar, siendo, en verdad, la razón más importante que explica esta situación y, también, la del abandono escolar. *Para el año 2008, el país tenía unos 216.000 niños, niñas y adolescentes en edad escolar que no asistía a la escuela, lo que representa el 8% de los NNA (niños, niñas y adolescentes) en edad escolar...Es relativamente mayor en la región Este, en la zona rural y en la población de sexo masculino* (Guzmán, R. M. y Cruz, C., 2009, p. 8).

La siguiente cita de Dinorah de Lima Jiménez (2011) se refiere más directamente al trabajo infantil, viendo en éste la consecuencia de la migración de sus familias:

posiblemente la mayor proporción de niños y niñas que trabajan se encuentran en las ciudades, debido a la migración hacia zonas turísticas. El estudio realizado por Carrasco y León (2011), en la frontera sur, reporta que entre 2010 y 2011 se han cerrado ocho centros educativos públicos y seis más están en proceso de cierre por la migración de las familias a zonas con mayores opciones de empleo (p. 9).

Los autores Guzmán, R. M. y Cruz, C. (2009) sostienen que el trabajo infantil tiene *una gran influencia negativa* en la calidad del aprendizaje y establecen una relación directa con la sobreedad al explicar que *alrededor del 69% de los alumnos que trabajan se encuentra en sobreedad –lo que equivale a una tasa tres veces y media mayor que la de aquéllos que no trabajan (p. 9).*

Al encontrar en su estudio que una quinta parte de los estudiantes que trabajan asisten a clases nocturnas¹⁵⁵, los autores aportan la siguiente hipótesis explicativa del abandono escolar: *...la conexión entre trabajo infantil y abandono escolar podría reflejar un proceso en el cual los alumnos que trabajan, entran en sobreedad, abandonan las tandas diurnas y, eventualmente, abandonan la escuela (Guzmán, R. M. y Cruz, C., 2009, p. 9).*

De Lima Jiménez (2011) advierte que el dato relativo a un 14% de estudiantes que trabajan, *no es asumido por el sistema imperante del que todos somos parte, como un factor que incide en los desempeños educativos. Lo sabemos, pero se asume como un dato suelto, yuxtapuesto a la actividad social (p. 9).*

Hacer valer el derecho a una educación de calidad pasa por tomar en cuenta las necesidades que determina la *diversidad* del alumnado, como serían las de la población en condición de sobreedad escolar. Atender a esta población con justicia sería una garantía de reducción, si no de eliminación, del abandono escolar, con el consecuente beneficio para el desarrollo de las capacidades personales y sociales, y el efecto de éstas en el desarrollo ciudadano y económico del país.

El enfoque del Desarrollo Humano lleva a considerar, más que el dato estadístico en sí, los principales *riesgos* que cada grupo de edad puede enfrentar como limitación a la satisfacción de sus necesidades específicas, entre los cuales está la sobreedad escolar para

¹⁵⁵ La escuela pública dominicana ofrece tres horarios de clases, a saber, los turnos matutino, vespertino y nocturno. Esta organización docente acorta el tiempo disponible para un aprendizaje de calidad. Si a eso se suma el gran problema de déficit energético, no es difícil imaginar la precariedad con la que se trabaja en el turno nocturno.

el grupo de alumnos de edades comprendidas entre cinco y catorce años. La pluralidad de riesgos se refleja, según el Informe del PNUD-República Dominicana 2010, en el siguiente cuadro (p. 18).

La eliminación y la prevención de los riesgos forman parte de los propósitos que contempla el enfoque del Desarrollo Humano. El Informe del PNUD-República Dominicana (2010) presenta estos objetivos de forma resumida, recogidos en el cuadro anterior (p.19).

La materialización de los derechos se refiere a aquéllos inherentes a las personas por el hecho de ser humanos, y que les permiten tener una vida digna. Entre aquellos derechos destaca el de una educación de calidad para la población en situación de sobreedad escolar. El acceso a los derechos exige la existencia de la ciudadanía y su construcción representa el mayor desafío social y político para luchar contra las desventajas que sufren los grupos excluidos, entre los cuales se encuentra la población en situación de sobreedad.

Se defiende la expansión de recursos materiales a través de la creación de capacidades en las personas. En nuestro trabajo se sostiene que dichas capacidades se consiguen mediante una *educación significativa* que promueva la imaginación, la creatividad y la expresión de los sentimientos, tal y como se propone para la población en sobreedad escolar. Igualmente, se defiende el apoyo dirigido a grupos de población menos favorecidos, como son los y las estudiantes en sobreedad escolar. El soporte resulta imprescindible para compensar las carencias de los alumnos y sus familias, que se benefician menos del crecimiento económico y el acceso a las instituciones *es más* limitado.

El enfoque del Desarrollo Humano también aboga por la protección contra los riesgos y vulnerabilidades en todo el ciclo de vida de una persona. De igual manera se respalda la generación de fuerzas que motiven el empoderamiento en las personas, así como la creación de espacios para la participación en el desarrollo de la institucionalización. Estos propósitos van perfilándose a partir de una escuela inclusiva que abre sus puertas a toda persona, y que acepta y promueve la diversidad de capacidades a través de una experiencia educativa flexible, como ocurriría al considerar la sobreedad escolar como una oportunidad para cualificar la educación

Cuadro 1

Riesgos según ciclos etarios

Etapas	Edades	Riesgos
1 2	0-4 5-14	Retraso del desarrollo infantil Baja calidad de la educación Ingreso tardío en la escuela Mayor edad de la correspondiente al grado Pobre desarrollo del capital humano
3	15-24	Deserción escolar. Embarazo adolescente. Enfermedades de transmisión sexual Desempleo Violencia Narco-dependencia Pobre desarrollo del capital humano
4	25-49	Desempleo Subempleo Bajos ingresos Violencia doméstica.
5	50-64	Desempleo Subempleo Bajos ingresos
6	+ 65	Bajos ingresos Enfermedades crónicas (sin pensión, sin activos -sin bienes-)

Fuente: Secretariado Técnico de la Presidencia

Programa de Apoyo a la Modernización del Poder Ejecutivo (2005)

Cuadro 2

Riesgos según categorías de población

Categoría de Población	Riesgos
Ciudadanía	<ul style="list-style-type: none"> -Ejercicios de los derechos sociales, Económicos y culturales. -Enfermedades físicas y mentales. -Generación de ingresos. -Protección contra la explotación laboral. -Generación y fortalecimiento de capacidades.
Mujeres	<ul style="list-style-type: none"> -Equidad de género. -Violencia física, psicológica y sexual.
Hombres y mujeres en situación de discapacidad	<ul style="list-style-type: none"> -Generación de ingresos. -Generación y fortalecimiento de capacidades. -Acceso a lugares. -Salud física.
Niños, niñas y adolescentes	<ul style="list-style-type: none"> -Generación de capacidades. -Documentos de identidad. -Explotación laboral. -Violencia física, sexual y psicológica. -Ocio.
Población de edad avanzada	<ul style="list-style-type: none"> -Salud. -Ocio. -Generación y fortalecimiento de capacidades.
Hombres y mujeres	<ul style="list-style-type: none"> -Discriminación. -Salud física y emocional. -Prevención.
Hombres, mujeres, niños y niñas, población de edad avanzada, personas con discapacidad severa.	<ul style="list-style-type: none"> -Salud preventiva. -Documentos de identidad. -Nutrición.

Fuente: ODH (Oficina de Desarrollo Humano)/ PNUD

Cuadro 3**Enfoque del Desarrollo Humano****Objetivos propuestos**

Creación de capacidades para la materialización de los derechos y la protección social.
Creación de ciudadanía.
Creación de capacidades para la productividad y la expansión de la base material.
Acciones afirmativas para los más desfavorecidos
Protección de riesgos en el ciclo de vida y vulnerabilidades en coyunturas difíciles.
Creación de capacidades para el empoderamiento, la participación y la institucionalización.

Fuente: Ceara y Lizardo (2005)

República Dominicana presenta cambios notables en su *estructura productiva* al pasar, de una economía agrícola que giraba alrededor de la producción del azúcar, a una economía de servicios orientada hacia la actividad del turismo. Los ingresos de divisas por turismo son quince veces superior al nivel de cuarenta años atrás. Las comunicaciones y la infraestructura productiva han registrado un avance extraordinario en las últimas décadas (PNUD- República Dominicana, 2010, p. 29).

También, surgió el régimen de zona franca como parte del cambio en la estructura productiva, transformación esta que tuvo lugar décadas atrás. Tanto el régimen de zona franca como los sectores de servicio han surgido como sustitutos de una industria local relativamente débil, en vez de ser complementarios de la misma, *en claro contraste con el papel complementario que presentan en los países asiáticos más exitosos* sostiene el Informe del Ministerio de Economía (MEPYD y CONARE, 2010, p. 64 y 65).

En el Informe del PNUD-República Dominicana antes mencionado, se realiza una valoración de ambos regímenes productivos: *las zonas francas no se reestructuraron en la década del noventa, en particular para el sector de textiles y confecciones que entró en una crisis irreversible, mientras que la actividad turística, en promedio, todavía compite con base en precios* (2010, p. 36).

La economía de servicio desarrollada no requiere personal con alto nivel educativo, como tampoco lo ha requerido el régimen de zona franca que se limita a producciones en serie, lo que desincentiva el interés por la educación, el cual, sumado a otras circunstancias sociales, contribuye al abandono escolar. De ahí que Guzmán, R. M. y Cruz, C. (2009) propugnen *un paradigma económico que demande recursos calificados, a fin de elevar el vínculo entre los años de escolaridad alcanzados y las remuneraciones laborales, como vía de incentivar la permanencia en la escuela* (p.11), que también contribuirá a la disminución de la población en situación de sobreedad escolar.

La economía dominicana no ha reducido su nivel de *desempleo* de forma permanente, a pesar de la elevación en los ritmos de crecimiento registrados durante décadas. En este sentido, *el nivel más bajo alcanzado de desempleo abierto fue de 13,9% en el 2000 y diferentes mediciones indican que la generación de empleo adicional por cada 1% de crecimiento del PIB se reduce en el largo plazo* (PNUD-República Dominicana, 2010, p. 34).

La mayor parte de las personas desocupadas son mujeres, jóvenes y mayores de entre 30 a 39 años de edad. En el caso de las mujeres, la tasa de desocupación equivale a alrededor de tres veces la tasa de los hombres (MEPYD y CONARE, 2010, p. 61).

Tampoco la economía dominicana ha logrado elevar los niveles de los *salarios* promedio. Las remuneraciones reales no mostraron una evolución favorable durante la pasada década y, aunque se han recuperado lentamente, *todavía en 2006 el nivel promedio se encontraba por debajo del alcanzado una década antes, en 1996* (MEPYD y CONARE, 2010, p.61).

Los períodos de crecimiento económico han tenido un impacto perceptible en la reducción de la *pobreza*. Sin embargo, durante los períodos de mayor prosperidad, la pobreza disminuye poco, mientras que en los momentos de crisis aumenta mucho. Un año

de crisis puede revertir por completo las mejorías conseguidas a lo largo de todo un decenio (MEPYD y CONARE, 2010).

Tabla 5
Población por debajo de la línea de indigencia

Indicador	Unidad/Escala	Situación en 2008	Tasa de crecimiento anual promedio durante 2006-2008
Porcentaje de la población indigente	Porcentaje	11,8%	-4,9%
Número de regiones con población indigente superior al 5%.	Regiones	9	-5,1%
Porcentaje de la población rural por debajo de la línea de indigencia nacional	Porcentaje	19,8%	-1,4%

Fuente: MEPYD y CONARE, (2010)

El nivel de pobreza en República Dominicana supera el promedio de América Latina, y esta diferencia tiende a crecer, según las estimaciones de la CEPAL. La Comisión Económica para América Latina y El Caribe reporta tasas que varían entre 2000 y 2006. Concretamente, si la tasa de pobreza alcanza el 46,9% en 2000, cuatro años después, es decir, en 2004 registra un incremento, elevándose al 54,4%, para bajar, en 2006, llegando al 44,5%, lo que representa un valor inferior al del año 2000 (PNUD-República Dominicana, 2010, p.32 y 33).

Si se mide el nivel de pobreza en función de la renta, éste presenta una tendencia similar de deterioro y lenta recuperación posterior. Esta oscilación se refleja en los datos siguientes: 27,2 en 2000, 42,5 en 2004 y 35,8 en 2007 {Banco Mundial y SEEPYD (Secretaría de Estado de Economía, Planificación y Desarrollo de República Dominicana), 2008, citado por PNUD- República Dominicana, 2010, p. 58}.

Continuando con el tema de la pobreza, en el Informe del Ministerio de Economía se aduce que *en la zona rural el porcentaje de población indigente fue 67% superior al existente en la zona urbana. De continuar la tendencia evidenciada en 2006-2008, el 3,9% de la población seguiría siendo indigente en 2030 y en cuatro regiones el porcentaje de población indigente sería superior a 11,8%* (MEPYD y CONARE, 2010, p.96).

En la presente tesis doctoral se explicita que la condición de sobreedad escolar es, en primera y última instancia, generada por la pobreza. De continuar esta tendencia, se hace evidente la relevancia de abrir las puertas de las aulas a los alumnos afectados por la sobreedad escolar y llevar a cabo una propuesta educativa de calidad que atienda sus necesidades.

Con respecto a la distribución de la renta, no se consigna mejora destacable en materia de *desigualdad* desde mediados de los setenta. *CEPAL, 2008 destaca que el ingreso medio de los hogares colocados en el decil superior supera por casi 28 veces el ingreso medio conjunto de los hogares en los cuatro deciles más bajos de la escala, y el ingreso de los hogares en el quintil más rico de la población multiplica por 23 veces el de aquellos hogares en el quintil más pobre* (MEPYD y CONARE, 2010, p. 39).

Para el PNUD-República Dominicana (2010) la brecha en materia de renta, entre la población más rica y la población más pobre, es elevada. Esto coloca al país caribeño en la posición 24 de 126 naciones. Según las estimaciones de la CEPAL, la disparidad entre ricos y pobres tiende a crecer, conduciendo a la sociedad dominicana a la dualización social, económica y educativa (p. 32).

Con respecto al *gasto público*, el país combina rasgos positivos y negativos. Entre los primeros sobresale una tendencia al aumento del gasto social, si bien en niveles todavía bajos. Entre los segundos se observa que, en los últimos años, el gasto corriente está ocupando una parte cada vez mayor del gasto total, lo que deja poco espacio para el gasto de inversión.

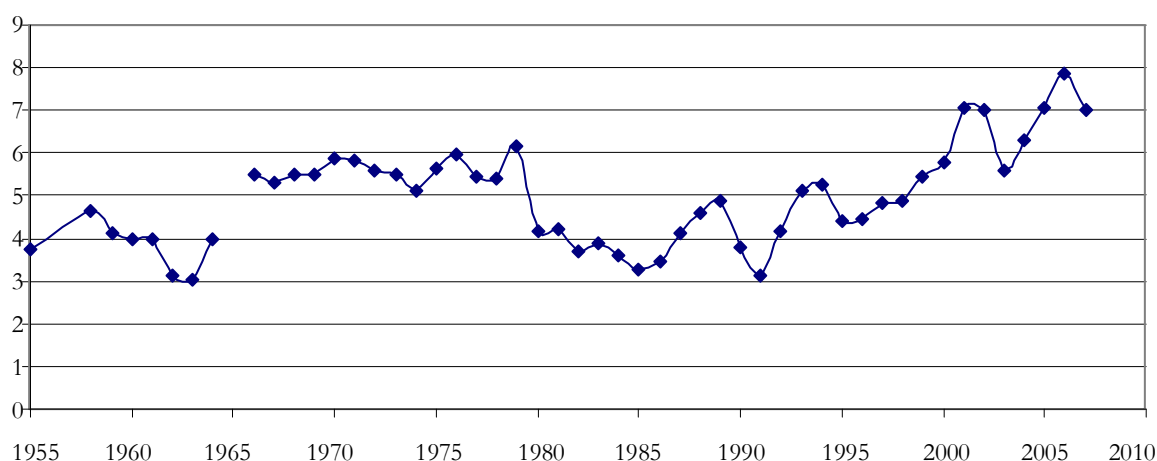
En el año 1960 se estimaba que por cada mil nacionales, entre dos o tres personas residían en el exterior, mientras que en el año 2002 tal estimación había subido hasta 105 o 106 personas por mil habitantes. Estado Unidos de América es el destino principal de los dominicanos, que representan el 56% de la población emigrante de República

Dominicana. Otros países receptores de los flujos migratorios dominicanos son Puerto Rico y España, en los que la población emigrante dominicana alcanza, respectivamente, el 20% y el 11% del total de la emigración. En 2000 se calculaba que la diáspora dominicana sobrepasaba las 618.000 personas, y que en Estados Unidos existía el segundo subgrupo más grande de los colectivos inmigrantes latinoamericanos (MEPYD y CONARE, 2010, p. 70).

Gráfico 6

República Dominicana

1955-2007. Evolución del gasto social¹⁵⁶



Fuente: MEPYD y CONARE (2010)

Es importante señalar que una buena parte de los emigrantes dominicanos poseen niveles de escolaridad superior, lo que implica una fuga de cerebros con efectos muy perniciosos para República Dominicana: *según estimaciones de la Organización Internacional para las Migraciones, para el año 2000 los países de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) tenían alrededor de 153.000 dominicanos y dominicanas, de 25 años o más edad, con nivel de escolaridad terciaria...Si...fuera comparado con la población dominicana económicamente activa de escolaridad superior, se aprecia que*

¹⁵⁶ En este gráfico el gasto social corresponde a un porcentaje del PIB (Producto Interno Bruto).

alrededor del 22 por ciento de nuestra población más educada se encuentra en el exterior (MEPYD y CONARE, 2010, p. 70 y 71).

La emigración refleja la incapacidad del modelo económico e institucional para ofrecer una vida digna a la ciudadanía. La combinación de alto crecimiento y retraso social no es producto del azar, sino que está asociado a la dinámica de acumulación que, a la vez que crea riquezas, genera exclusión social.

El enfoque del Desarrollo Humano ha confeccionado un *Índice de Desarrollo Humano* (IDH) que posibilita mediciones y comparaciones entre países. Según el Informe del PNUD-República Dominicana de 2010, el índice de este país, con todos sus componentes, está por debajo del promedio regional (p.32).

Tabla 6

República Dominicana, América Latina y El Caribe

Índice de Desarrollo Humano (IDH) e indicadores¹⁵⁷ (2006)

Indicadores	República Dominicana	América Latina y El Caribe
Índice de desarrollo humano	0,766 %	0,811 %
Esperanza de vida (años)	71,8 años	73,1 años
Tasa de alfabetización de adultos	88,8 %	90,6 %
Tasa bruta combinada de matriculación	73,5 %	82,82 %
PIB per cápita (en dólares PPA ¹⁵⁸)	5.866.00	9.066.00

Fuente: PNUD / Índice Nacional de Desarrollo Humano. Actualización Estadística (2008)

¹⁵⁷ Los indicadores utilizados son la esperanza de vida, la tasa de alfabetización de la población adulta, la tasa bruta combinada de matriculación y el PIB per cápita.

¹⁵⁸ Las siglas PPA corresponden a la paridad de poder adquisitivo.

La población dominicana emigrante genera en el país una importante partida de ingresos económicos a partir del envío de *remesas*. Sin embargo, la influencia de estas últimas produce un efecto dual en la economía del país pues, si bien aporta recursos a las familias, al mismo tiempo limita los incentivos al trabajo y al estudio de los beneficiarios. El Informe del Ministerio de Economía plantea que la pobreza se perpetúa en vez de ser reducida, incentivando la fuga de recursos humanos cualificados (MEPYD y CONARE, 2010).

A continuación, se introducen comentarios sobre algunos indicadores de *salud*.

En primer lugar, hay que subrayar que, a pesar de estar por debajo del promedio regional, la *esperanza de vida*, en República Dominicana, ha mejorado entre 1960 y 2005. Aunque *por debajo del nivel esperado dado el estándar mundial asociado a la riqueza por habitante*, ha progresado a un ritmo mayor que el de conjunto en América Latina y El Caribe. Para el mismo período, la probabilidad de *morir antes de los 40 años* se ha reducido a la mitad, por cada mil habitantes, y está dentro del promedio regional. Sin embargo, *es más elevada que el valor esperado* (PNUD-República Dominicana, 2010, p. 30 y 31).

En segundo lugar, en 2005 la *mortalidad infantil* representa una quinta parte de la registrada en 1960, si bien ha disminuido a un ritmo menor que el promedio regional, se mantiene por encima del promedio regional y *es 18% más elevado que el valor esperado*. La tasa de *mortalidad materna* ha disminuido, durante este período, siendo su índice en 2007, de 59 mujeres por cada 100.000 personas. *Sin embargo el valor esperado, dada la riqueza por habitante, debería ser la mitad del observado* (PNUD-República Dominicana, 2010, p. 32).

En tercer lugar, el nivel total de *gasto en salud* que realiza la sociedad dominicana es relativamente alto, tanto en la atención pública como en la privada, pero su uso resulta ser ineficiente. *El gasto público...equivale sólo al 62% del gasto esperado, dado el estándar mundial asociado al nivel de riqueza por habitante...El gasto privado en salud como porcentaje del PIB¹⁵⁹ es proporcionalmente uno de los más altos del mundo* (PNUD-República Dominicana, 2010, p.33).

¹⁵⁹ Producto Interno Bruto

Estos indicadores revelan que la salud ha tenido una muy baja prioridad para el *estado*, a la vez que muestran que la riqueza se desaprovecha y no se invierte en mejorar las condiciones del área de salud, en particular, y las condiciones de vida de las personas, en general.

El Informe del Ministerio de Economía presenta datos del mundo, por países, acerca del *índice de fortaleza institucional*, que muestran la pobre situación de República Dominicana (MEPYD y CONARE, 2010, p.96).

Cuadro 4
2008-2009. Importancia institucional
en países centroamericanos y República Dominicana

Países	Instituciones	
	Públicas	Privadas
Guatemala	103	73
Honduras	84	81
Nicaragua	118	107
El Salvador	106	82
Costa Rica	50	45
Panamá	78	56
República Dominicana	11	121

Fuente: Foro Económico Mundial (2008-2009)

Tabla 7**Índice de fortaleza institucional en 2008¹⁶⁰**

País	%
Suiza	6,07
Irlanda	5,39
Corea del Sur	4,95
Portugal	4,75
Hotswana	4,73
Chile	4,73
Mauricio	4,68
Costa Rica	4,35
India	4,23
China	4,18
República Dominicana	3,14
Bangladesh	2,54

Fuente: Foro Económico Mundial

¹⁶⁰ El año indicado corresponde al último período anual con información disponible. El valor señalado se enmarca dentro de un baremos de 1 a 7, de tal manera que a mayor valor corresponde un mayor grado de fortaleza institucional.

En cuanto al campo de la *educación*, más adelante trataremos de forma extensa las cuestiones relacionadas con el nivel de alfabetización, la tasa de matrícula y otros aspectos.

Por otro lado, la valoración de la *institucionalización* que aparece en el informe publicado por el PNUD-República Dominicana (2010), establece una falta de confianza por parte de la población en las instituciones, en general, y en las del sector privado de manera particular: *hay suficientes mediciones que presentan el rezago relativo del Estado de derecho y que muestran falta de confianza de la población en las instituciones públicas, así como la relativa debilidad de las instituciones en general. El sector privado, contrario a lo que se podría esperar, aparece con una calificación aún peor que el sector público dominicano y que el sector privado centroamericano, evidenciando que el principal problema está en la ética de las corporaciones, lo que mostraría un fenómeno sistémico en la sociedad dominicana* (p. 30).

Cabe reseñar que en 2008, de un total de 123 países, República Dominicana figuraba en la franja correspondiente al 11% de países con menor índice de fortaleza institucional. En el grupo de países de América Latina y El Caribe, República Dominicana ocupa el séptimo lugar entre los de menor índice de fortaleza institucional.

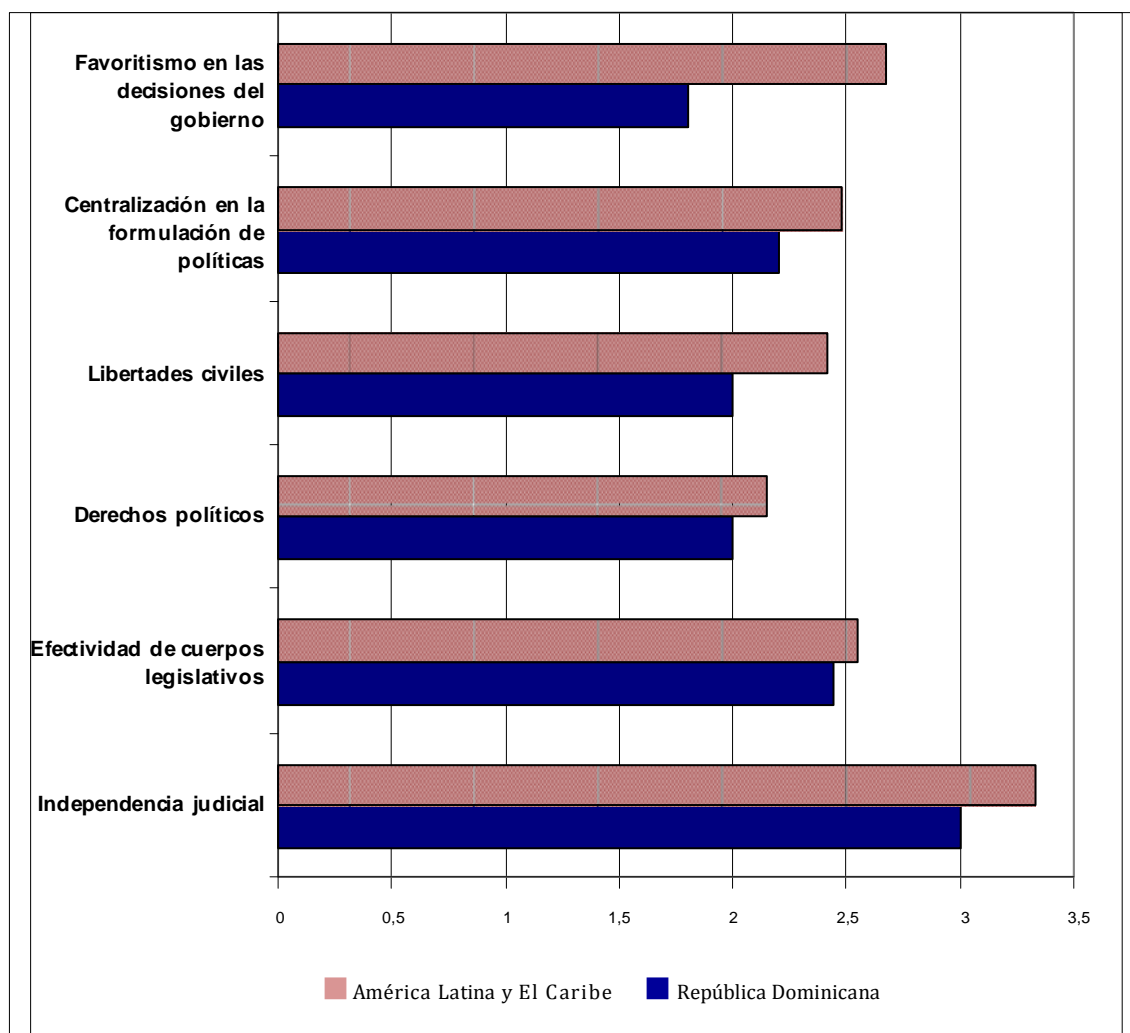
Con respecto al período comprendido entre 2006 y 2008, del total de 123 países, 31 de ellos, entre los cuales está República Dominicana, registraron un valor de fortaleza institucional que refleja un empeoramiento del índice.

La limitación más importante en el sistema de *justicia* se refiere al acceso de la población a esta última y ello debido, entre otras cosas, a los costes económicos de los procesos judiciales y a la falta de información adecuada sobre los derechos fundamentales y los mecanismos para reclamarlos. A esta cortapisa se suman ineficiencias y prácticas corruptas ligadas al sistema de justicia.

Si tomamos en consideración que dicho sistema es uno de los indicadores relativos a la *efectividad del sistema político*, República Dominicana se halla por debajo de los demás países de la región latinoamericana (MEPYD y CONARE, 2010, p.43).

Gráfico 7

Indicadores de la Efectividad del Sistema Político¹⁶¹



Fuente: Ministerio de Economía, Planificación y Desarrollo, y Consejo Nacional de Reforma del Estado (2010)¹⁶²

A continuación, se resumen los aspectos con incidencias negativas más importantes tratados en este contexto general. En el modelo económico que se encuentra vigente desde hace veinte años en República Dominicana, priman las exportaciones de bajo valor agregado, ya que se refieren a la producción de bienes y servicios realizada por mano de obra barata. Por otro lado, la generación de divisas ha dependido en gran medida de la

¹⁶¹ En el gráfico se reflejan solamente los valores de los indicadores relativos a la efectividad del sistema político que son inferiores al promedio de América Latina.

¹⁶² El gráfico ha sido elaborado con datos recopilados en el 2008 por el Banco Interamericano de Desarrollo.

entrada de remesas familiares que se destinan mayormente al consumo. Además, el crecimiento económico ha tenido un impacto limitado sobre la generación de empleos y en la reducción de la pobreza, y la redistribución del ingreso no ha mejorado desde mediados de los setenta.

La inversión pública en salud ha sido baja y esta política pública se traduce en el deterioro de las capacidades del sector para desarrollar planes a medio y largo plazos, que aseguren la oferta del servicio y de programas con estándares de calidad. En cambio, es alto el gasto en salud que deben realizar las familias, incluyendo los hogares más pobres, lo que convierte el sistema de salud en una organización inequitativa.

El contexto económico y social del país dista mucho de ser el adecuado para el desarrollo de su población y más bien produce baja motivación para la educación y el trabajo cualificado, y ello cuando no expulsa a sus miembros hacia países con mejores niveles de vida y bienestar. El que haya personas en situación de sobreedad desafiando todas las circunstancias en contra, deseosas de educarse, abre posibilidades de transformación, sobre todo para el sistema educativo que ha de flexibilizarse para ofertar una educación *significativa* y de calidad.

c. Panorama educativo

El sistema educativo dominicano se afina en las leyes que crean el Ministerio de Educación y el Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología. La *estructura* establecida por el Ministerio de Educación se divide en tres niveles: *Inicial, Básico y Medio*.

El primer nivel se refiere a la educación preescolar, la cual consta de un solo curso denominado preprimario, destinado a niños y niñas de cinco años de edad.

El segundo nivel corresponde a la educación primaria y consta de ocho cursos, iniciándose para niños y niñas de seis años, en el primer curso.

En lo que toca al *Nivel Medio*, que coincide con la educación secundaria conocida tradicionalmente con el nombre de bachillerato, consta de cuatro cursos. Los alumnos que siguen el primer curso de estos estudios deben ser, en principio, jóvenes de edades entre catorce y quince años.

Conviene aclarar que la educación obligatoria, dentro de la educación pública, abarca la escolaridad del *Nivel Inicial* y del *Nivel Básico*, que suman un total de nueve años en el sistema educativo.

El Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología regula el sistema educativo superior, tanto desde el punto de vista de la formación técnico-profesional como de la perspectiva universitaria.

Cuadro 5

Estructura del sector educativo dominicano

Niveles	Ciclos	Cursos	Edades de Inicio por Curso
Inicial	Preescolar	Un curso	5 años
Básico	1er. ciclo	Primero	6 años
		Segundo	7 años
		Tercero	8 años
		Cuarto	9 años
	2do. ciclo	Quinto	10 años
		Sexto	11 años
		Séptimo	12 años
		Octavo	13 años
Medio	1er. ciclo	Primero	14 años
		Segundo	15 años
	2do. ciclo	Tercero	16 años
		Cuarto	17 años

Fuente: Ley General de Educación

En cuanto a la *eficiencia*, el aspecto más positivo en los niveles de educación Inicial, Básico y Medio es la tendencia sostenida al aumento de la cobertura, es decir, de la

proporción de alumnos atendidos en un nivel educativo, con respecto a la demanda en este último. No obstante, este incremento varía según el nivel. En lo referente al Nivel Inicial, el país tiene una de las tasas de cobertura más bajas de América Latina y El Caribe, mientras que con respecto al Nivel Básico, la tasa es una de las más altas. Con relación al Nivel Medio, el índice vuelve a bajar.

En materia de la *equidad*, durante los dos últimos decenios se ha reducido la diferencia entre los niveles de acceso de hombres y mujeres a la educación, así como entre estudiantes que residen en la zona urbana y los que moran en la zona rural. Lo mismo puede decirse de la relación entre estudiantes provenientes de hogares pobres y alumnos de familias más favorecidas (MEPYD y CONARE, 2010).

Tabla 8
Indicadores de eficiencia en los niveles educativos
Básico y Medio del sector público
(2007-2008)

Niveles Educativos	Indicadores	Valores
Nivel Básico	Promoción	87,00%
	Repetición	6,50%
	Abandono	5,25%
Nivel Medio	Promoción	86,84%
	Repetición	4,65%
	Abandono	7,36%

Fuente: Departamento de Estadística, Secretaría de Estado de Educación (SEE)¹⁶³

¹⁶³ Los valores de los indicadores de eficiencia reflejados en la tabla corresponden a datos no publicados de la SEE.

El mayor problema encontrado en estos sectores educativos atañe a la calidad de la experiencia escolar que éstos ofrecen. Un primer indicador de consecuencia de la baja calidad es la tasa de *repetición* relativamente elevada, lo que provoca que el alumno medio permanezca más tiempo del formalmente establecido y, consecuentemente, ésta extensión temporal conduce a la situación de sobreedad: *...desde una óptica democrática, la 'repitencia'¹⁶⁴ refleja el carácter excluyente de la escuela pública, al no permitir a todos los alumnos el acceso al conocimiento, al que tiene derecho. El fracaso escolar se inserta en el cuadro más amplio de nuestra sociedad excluyente* (UNESCO: IIPE, 2006, p. 167).

Un segundo indicador radica en las deficiencias muy serias que se observan en las áreas de aprendizaje relacionadas con el lenguaje y las matemáticas elementales, en comparación con otros países de la Región (MEPYD y CONARE, 2010).

Con respecto al nivel universitario, en el sector de educación superior de República Dominicana se observa durante las dos últimas décadas una tendencia hacia el aumento *inaudito* de la matriculación universitaria. Aunque es una tendencia común en América Latina, *el ritmo de expansión dominicano sobrepasa los promedios regionales* (MEPYD y CONARE, 2010, p. 58).

Según estadísticas oficiales de los niveles de educación Inicial, Básico y Medio, República Dominicana se caracteriza por los aspectos particulares que se enuncian a continuación.

Un nivel alto de alfabetización de la población (90%), si bien esta estimación varía mucho según el área geográfica del país, ya que, en la zona rural, la tasa de analfabetismo es superior al doble de la tasa correspondiente de la zona urbana (MEPYD y CONARE, 2010).

La media de escolaridad nacional es de 5,9 años (ENDESA¹⁶⁵, 2007), que sube a 7,7 años para la población entre 15 y 24 años¹⁶⁶ (MEPYD y CONARE, 2010).

¹⁶⁴ Las comillas son nuestras, ya que el vocablo reconocido formalmente por la Real Academia Española y la Academia Mexicana de la Lengua, por ejemplo, es *repetición*, y no *repitencia*. De hecho, la voz *repitencia* no está registrada en el Diccionario Panhispánico de Dudas (PDP).

¹⁶⁵ Encuesta Demográfica y de Salud.

¹⁶⁶ El último valor, relativo a la población entre 15 y 24 años, es inferior a la tasa de la zona urbana (8,9) y superior al índice de la zona rural (6,6).

Los salarios concernientes al personal docente de Nivel Básico apenas permiten cubrir la mitad de la cesta básica de consumo nacional (PNUD-República Dominicana, 2010).

Según datos publicados por la Secretaría de Estado de Educación (ONE/MINERD, 2006), sobre un total de 99.679 personas dedicadas a la docencia en los distintos niveles educativos, 70.144 pertenecen al sector público.

Sobre un total de 7.526 *planteles educativos*, 5.422 corresponden al sector público¹⁶⁷ (ONE/MINERD, 2007).

Sobre un total de 13.313 centros educativos o escuelas, 11.174 pertenecen al sector público (ONE/MINERD, 2004).

En República Dominicana, en el Nivel Básico o educación primaria hay una alta *cobertura* educativa, pues *medido por rango de edad, el 91% de la población entre 6 y 18 años de edad asiste ahora a la escuela. República Dominicana ocupa el segundo lugar en América Latina en cobertura entre 14 – 18 años. Para el rango entre 6 – 18 años en la zona rural, el país tiene el nivel de cobertura más elevado de América Latina, con el 88.7% de la población inscrita en la escuela* (SEE - OCI 2005, p.10).

La tasa de escolaridad en el Nivel Básico de República Dominicana es mayor que la tasa neta total de escolarización a nivel mundial, que es del 87%, tal y como se apunta en el Informe de Seguimiento de la EPT¹⁶⁸ en el Mundo (UNESCO, 2008, p.5).

Para la región latinoamericana, el Informe de la OREALC/UNESCO-Santiago (2012)¹⁶⁹ extrae una cita de la CEPAL (2010) que advierte que *la región no ha logrado transformar el sistema educativo en un mecanismo potente de igualación de oportunidades* (del Informe antes mencionado de la OREALC/UNESCO titulado Antecedentes y Criterios para la Elaboración de Políticas Docentes en América Latina y El Caribe, p. 18). Ahora bien, si en la educación primaria la tasa de matrícula neta supera el 90%, el Informe de la OREALC/UNESCO-Santiago (2012) señala que hay que cotejarla con la tasa de

¹⁶⁷ Un plantel educativo alberga varias escuelas. Esta forma de agrupar varias escuelas es un modo de hacer frente al fenómeno de migración interna y la falta de inversión pública en nuevas aulas y escuelas. Un plantel escolar suele reunir dos escuelas. Según estadísticas del PNUD-República Dominicana (2010), la tasa nacional es de 2,07, mientras que en Santo Domingo la media sube a más de 2,40.

¹⁶⁸ Las siglas EPT significan *Educación para Todos*.

¹⁶⁹ La Oficina Regional de Educación para América Latina y El Caribe es una organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, que se ocupa de varios programas conocidos como Educación para Todos, Educación Ambiental y Educación para el Desarrollo Sostenible. Finalmente, cabe añadir que la sede de dicha oficina se encuentra en Santiago de Chile.

sobreedad escolar, definida esta última como dos o más años de atraso en el curso al que asisten respecto a la edad inicial del ciclo. Según datos aportados por la OEI¹⁷⁰ (2010, p.19), la tasa de sobreedad escolar oscila entre el 26% (Nicaragua) y el 3% (México).

Algunos de los países de la región prácticamente asumen una universalización en la educación primaria y altas tasas de escolarización en secundaria, pero otros no han logrado una cobertura completa en primaria y están lejos de alcanzarla en secundaria.

En el nivel secundario, el Informe de la OREALC/UNESCO-Santiago (2012) distingue el ciclo *inferior* y el ciclo *superior* de los estudios secundarios. Siguiendo a la OEI (2010), se informa que, para el nivel secundario inferior, la variación en la tasa de matrícula neta se encuentra entre el 97% de Brasil y el 41% de Guatemala. En cuanto al nivel secundario superior, la oscilación se encuentra entre el 80% de Brasil, Cuba y Chile, y el 15% de Nicaragua (p.19).

Para República Dominicana, la mayor proporción de la población escolar corresponde a estudiantes de familias con bajos ingresos (BM y BID, 2006), que se ven forzados a *abarrotar* las aulas¹⁷¹ de los planteles, obligados a ofrecer dos y hasta tres turnos o tandas de clase, incluyendo la educación para la población adulta, a fin de poder hacer frente a la demanda: *la falta de aulas obliga a un número excesivo de alumnos por secciones de clase, a la organización de varias tandas en una misma escuela y a la proliferación de escuelas privadas ubicadas en barrios marginados* (Guzmán, R. M. y Cruz, C. , 2009, p. 99).

Igualmente, se incorporan al sistema educativo escuelas con infraestructuras inadecuadas. Esto trae aparejado una disminución en la calidad de la experiencia educativa: *los bajos niveles de calidad y el aumento en la cobertura no son hechos aislados, sino más bien interconectados* (MEPYD y CONARE, 2010, p. 57).

El uso intensivo de los centros de educación de carácter público es una medida con la que se pretende atender la insuficiencia de planteles escolares. Sin embargo, se trata de una decisión discriminatoria que desfavorece a las poblaciones pobres pues, bajo estas condiciones, el tiempo dedicado a enseñar y aprender es muy poco. Según la estimación

¹⁷⁰ Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura.

¹⁷¹ *Los planteles con más de 500 alumnos absorben alrededor del 70% de la matrícula, pero son apenas 18% del total de planteles* (Guzmán, R. M. y Cruz, C. 2009, p. 99).

de la Encuesta Educa-Gallup¹⁷² (2005), el tiempo de docencia efectiva diaria es de 2:36 minutos, equivalente a apenas el 52% de lo establecido¹⁷³.

Una cita de Guzmán, R. M. y Cruz, C. (2009) corrobora el planteamiento anterior: *el desarrollo de varias tandas en un mismo plantel lleva a acortar el horario escolar y pone en riesgo la seguridad de los estudiantes que asisten a las tandas nocturnas. Al mismo tiempo, la proliferación de tandas influye sobre la calidad del tiempo que los profesores pueden dedicar a la preparación de sus clases, puesto que no disponen de las horas necesarias para esa tarea* (p. 99).

Sería necesario otorgar recursos para la construcción de planteles suficientes, que pudieran posibilitar una educación de *jornada completa* durante la mañana y la tarde, en la que las actividades artísticas y recreativas, la interacción durante el almuerzo y el disponer de tiempo para el ocio y una convivencia más armónica serían parte del entramado de relaciones sociales y culturales de una escuela consciente de su rol activo en la construcción de una ciudadanía crítica y responsable.

No solamente es importante el acceso a la educación o la cantidad de horas de docencia impartidas, sino que esta educación debe ser de *calidad*. Para la UNESCO (2008) una educación de calidad debe ser pertinente, relevante, equitativa, eficaz y eficiente.

La pertinencia se garantiza cuando la educación permite que el aprendizaje sea significativo para las personas de distintos contextos sociales y culturales.

La educación es relevante cuando promueve aprendizajes que toman en cuenta las necesidades del desarrollo de las personas y las sociedades.

Es equitativa cuando proporciona a cada uno de los alumnos los recursos y ayudas que requiere para estar en igualdad de condiciones de acceder a la educación, logrando continuar sus estudios y desarrollar al máximo sus capacidades.

Por último, se garantiza la eficacia y la eficiencia de la educación cuando esta última alcanza las metas relacionadas con la relevancia, la pertinencia y la equidad, y asigna y utiliza los recursos de forma adecuada para lograr los objetivos propuestos.

¹⁷² En <http://educaciondigna.com/2011/08/16/por-que-una-lucha-por-educacion-digna/>

¹⁷³ El alumnado del Nivel Básico debería recibir diariamente cinco horas de docencia durante cuarenta semanas, para un total de mil horas durante un curso escolar, mientras que, en el Nivel Medio, debería tener seis horas diarias, para un total de mil doscientas horas.

Se ha establecido una correlación entre la calidad de los *recursos* humanos y el desarrollo económico, que no se alcanza necesariamente con los años de escolaridad, con lo cual queda destacada la *calidad del sistema educativo*. En el informe del PNUD-República Dominicana (2010) se cita una estimación del PREAL (Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina) que resalta que *el 40% del diferencial en las tasas de crecimiento entre los países latinoamericanos y asiáticos, se explica por la calidad de la escuela primaria en estos últimos* (p. 73).

Sin embargo, como institución social la educación reproduce y multiplica en República Dominicana el orden de inequidad imperante en la sociedad ya que no puede garantizar igualdad a todas y cada una de las personas en el acceso a las oportunidades. En efecto, las personas que nacen en la pobreza asisten a escuelas de menor calidad, lo que entraña desventajas, como lo son el menor acceso a servicios de salud y la menor protección frente a adversidades naturales y económicas (PNUD- República Dominicana, 2010).

Según el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), para el año 2008, las características de las escuelas explican entre el 40% y el 49% de la variación de los resultados ligados al aprendizaje. Entre las peculiaridades que deben ser reseñadas sobresalen ciertos aspectos de la escuela, por ejemplo, que ésta sea rural o urbana, privada o pública, amén de otras dimensiones tales como el curso académico, los años de experiencia del personal directivo, la infraestructura, los servicios, etc. Hay que admitir que los centros de enseñanza públicos son normalmente de calidad inferior, y que éstos suelen ser frecuentados por estudiantes con bajos ingresos (PNUD- República Dominicana, 2010, p. 75).

Los resultados del Segundo Estudio Regional, Comparativo y Explicativo de los aprendizajes de los estudiantes en América Latina y El Caribe (SERCE), realizado por el LLECE (UNESCO/LLECE, 2008) indican que el nivel del *estudiantado* dominicano de los cursos tercero y sexto, en las asignaturas de matemáticas y lenguaje, está muy por debajo del promedio en América Latina y El Caribe. Por ejemplo, si tomamos en consideración que en América Latina la nota media en las pruebas estandarizadas de matemáticas para alumnos del tercer curso es de 500 puntos y que la calificación media para República Dominicana es de 396 puntos, podemos concluir que esta puntuación es baja. De hecho, el país caribeño ocupó el último lugar entre los 16 países latinoamericanos que participaron.

Los resultados de las pruebas nacionales también parecen revelar que, en términos de aprendizaje, el sistema educativo dominicano no logra avances significativos, habiéndose mantenido esta situación de manera constante a través del tiempo (OEI-República Dominicana, 2010; Valeirón, L., 1998).

En general, las puntuaciones finales obtenidas son insuficientes, tanto para los estudiantes del Nivel Medio como para los alumnos del Nivel Básico, ya que el promedio de los últimos diez años se encuentra próximo a los 60 puntos o por debajo de este resultado, sobre un total de 100 puntos (PNUD-República Dominicana, 2010).

Tabla 9

Puntuaciones medias de las pruebas nacionales realizadas en República Dominicana, según los niveles educativos Básico y Medio

1998-2007

Áreas de conocimientos	Niveles educativos	
	Básico	Medio
Lengua Española	64,1	62,0
Matemáticas	57,2	54,7
Ciencias Sociales	56,3	57,8
Ciencias de la Naturaleza	56,4	53,3

Fuente: PNUD-República Dominicana, 2010, p.78

Por otro lado, una investigación sobre la educación básica en República Dominicana, llevada a cabo por el Consorcio de Evaluación e Investigación Educativa (CEIE), dio a conocer que en una prueba aplicada a los niños y niñas de tres cursos (tercero, cuarto y quinto) para evaluar el nivel de dominio adquirido con respecto a los objetivos más

importantes del currículo dominicano de Lengua Española, el nivel de rendimiento era escaso (OEI, 2010, p. 43).

En este mismo estudio se observaron diferencias significativas entre el nivel de aprendizaje logrado por los alumnos de las escuelas privadas y el de sus pares en las escuelas públicas. Como botón de muestra, el nivel conseguido en el quinto curso de las escuelas públicas, equivalió al obtenido en el tercer curso de las escuelas privadas acreditadas (OEI, 2010, p. 44).

Hay que agregar que en el periodo 2005-2006 el 56,9% del *profesorado* tenía un título de Licenciatura (PNUD-República Dominicana, 2010, p. 79). Sin duda, esta información no resulta halagüeña si estimamos que resta todavía un 40% del personal docente no provisto de esta titulación. En la región latinoamericana la cantidad de docentes en posesión de un título de educación superior varía de un país a otro. La expectativa es a que, a medio plazo, la totalidad del cuerpo docente cumpla con esta condición (OREALC/UNESCO-Santiago, 2012).

Contrariamente a lo esperado, en República Dominicana se ha producido una relación negativa entre el nivel de profesionalización del personal docente y la calidad de la experiencia educativa, de tal manera que, en las pruebas nacionales, en cada provincia del país, a una mayor cantidad de docentes titulados le ha correspondido un bajo resultado por parte de los estudiantes.

Esta situación, más bien paradójica, podría indicar debilidades significativas en la formación universitaria de los docentes titulados, situación que deberá atenderse de manera urgente dado el papel importante que tiene el profesorado en la promoción de la calidad de la educación de sus educandos. Una cita de Guzmán, R. M. y Cruz, C. (2009) corrobora este comentario: *la calidad del profesional de educación que está egresando de las universidades no parece haber mejorado sustancialmente; (y) muchos docentes y directores que ya obtuvieron sus licenciaturas no están adecuadamente preparados para gestionar institucional y pedagógicamente una escuela* (p. 103).

En este sentido, un estudio empírico¹⁷⁴ realizado por el PNUD-República Dominicana (2010), cuyo objetivo consistía en conocer la aptitud del personal docentes y directivo correspondiente al Nivel Medio de la educación dominicana, puso en evidencia

¹⁷⁴ El estudio se inscribe dentro del marco de las evaluaciones diagnósticas del *Programa de Formación de Directores, Maestros y Técnicos del Nivel Medio*.

rendimientos bajos en el ámbito de las cuatro áreas básicas evaluadas, a saber, la Lengua Española, las Ciencias Sociales, las Matemáticas y las Ciencias de la Naturaleza. Las puntuaciones, referidas al dominio de cada una de las materias citadas, oscilaron entre el 47% y el 69% para cada asignatura (p. 107).

Salta a la vista la relación entre las puntuaciones obtenidas por el profesorado en cuatro de las asignaturas *básicas* impartidas y las puntuaciones obtenidas por el alumnado en las pruebas nacionales de las mismas asignaturas, confirmando el carácter preponderante del papel asumido por el profesorado en la experiencia educativa y los niveles de logro del estudiantado.

Como una de las causas de esta situación podemos mentar el origen social del cuerpo docente, que resulta ser más bien bajo, con la consecuente restricción de una educación más bien pobre. En la región latinoamericana, *los docentes...se auto-adscriben a la clase media o media baja (y) exhiben patrones de consumo cultural de cierta precariedad...*, según el Informe de la OREALC/UNESCO-Santiago (2012, p.24).

Otra peculiaridad a tener en cuenta con respecto al personal docente latinoamericano y caribeño es la tendencia de este profesorado hacia la inconformidad en lo que atañe a sus condiciones de trabajo aunque, al mismo tiempo, da cuenta de un nivel razonable de satisfacción con la profesión. Esta última percepción varía entre los docentes mexicanos que, independientemente de los años de servicio, manifiestan mayor satisfacción profesional y por sus condiciones salariales, conforme va avanzando su carrera (OREALC/UNESCO-Santiago, 2012, p. 24).

A estas características se suman otras, relacionadas con las tendencias de género ligadas a la profesión docente, la relación entre estudiantes y docentes y la edad de los docentes.

Con respecto a la primera de estas dimensiones, según el Informe OREALC/UNESCO (2012), en América Latina y El Caribe hay 6,4 millones de docentes dedicados a la educación primaria y secundaria, de los cuales el 68,5% son mujeres. En el nivel primario trabajan 2,27 millones de mujeres, lo que representa el 78% del total de enseñantes de la educación primaria. Con claridad meridiana, se manifiesta la feminización de la profesión docente. República Dominicana se inscribe dentro de esta tendencia (p.20).

En lo que se refiere a la segunda dimensión, la ratio profesor/alumnos, en la educación primaria, es de uno a veintitrés, mientras que para la educación secundaria, para el ciclo inferior es de uno a dieciocho, y de uno a quince para el ciclo superior, aunque existe una gran variación entre países. Por ejemplo, en el caso de la primaria, la ratio varía de uno a ocho en Bermudas y de uno a treintatré en Honduras y El Salvador. Estas estimaciones no toma en cuenta la variabilidad interna de cada país, aún cuando se sabe que las escuelas urbanas se hallan sobrepobladas y que las escuelas rurales suelen estar subpobladas.

En cuanto a la última dimensión, la edad de los docentes, tanto en la educación primaria como en la educación secundaria la mayoría de los docentes se encuentran dentro de la horquilla de entre 30 y 59 años de edad. Solo Chile tiene un 10,6% de educadores mayores de 60 años y solo Trinidad-Tobago tiene un 24,2% de docentes menor de 30 años (p.22).

No se aportan datos sobre México, aunque se plantea que *es posible anticipar un cambio generacional en el cuerpo docente en el mediano plazo... (ya que) más de la cuarta parte cumple con los requisitos para jubilarse*, lo que implica la creación de expectativas, tal y como se señala en el Informe, al mencionar que el cambio generacional *abre zonas de oportunidades novedosas* (p.21).

También se subraya que *la experiencia de los docentes, a su vez correlacionada con la distribución por edades, tiene un fuerte impacto en su desempeño, por lo que esta variable es clave para la construcción de las intervenciones en el ámbito del desarrollo profesional* (p.22).

Volviendo sobre el caso dominicano, y refiriéndonos al tema del financiamiento a la educación, la Ley General de Educación establece que la *inversión* en este sector debe suponer, como mínimo, un 16% del gasto público total, o un 4% del producto interior bruto.

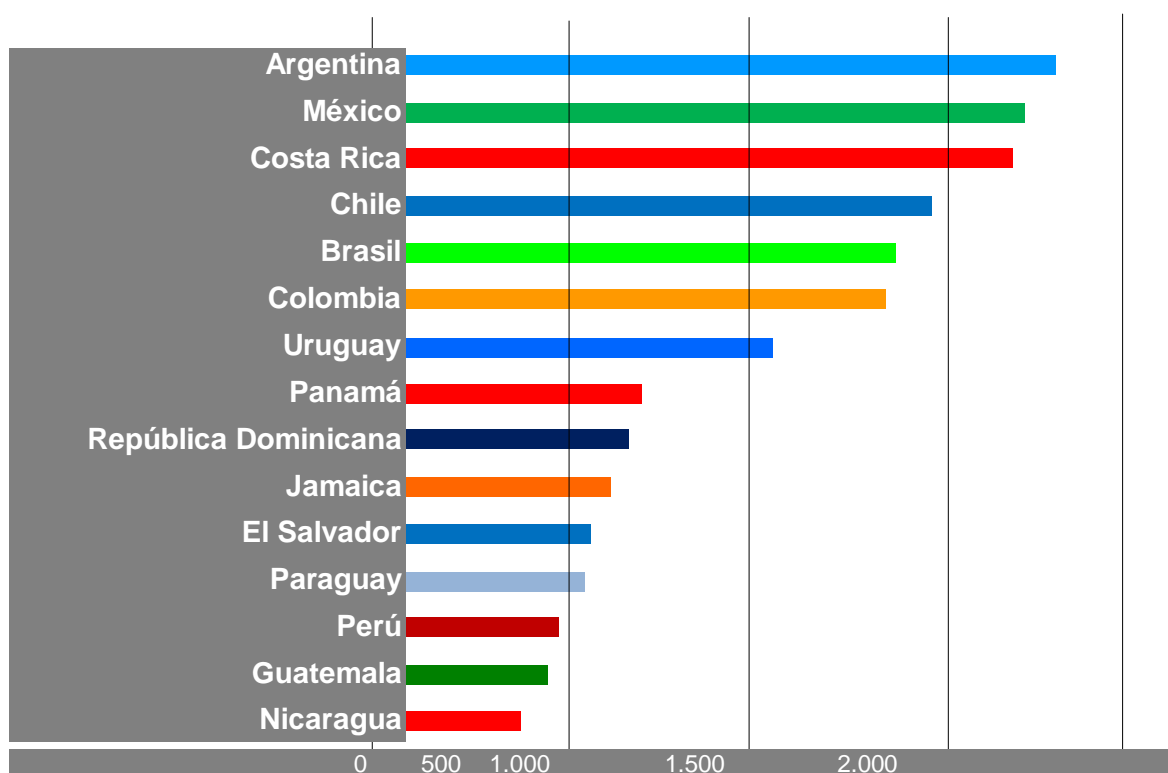
Al compararlo con los países de América Latina y El Caribe, el gasto educativo dominicano para el período 2002-2005, medido en términos del PIB, se ubica entre los países de más baja inversión, con el 1,8%, y ocupando la posición 141 en el ranking de 145 países en el mundo, en lo que se refiere al gasto en educación. Con otras palabras, República Dominicana figura como el quinto país con menor inversión educativa

(PNUD-República Dominicana, 2010, P. 33). Con estos datos, se puede afirmar que la educación no constituye un capítulo prioritario para el *estado* dominicano.

Gráfico 8

Gasto por alumno en educación básica en América Latina y El Caribe

(2006)¹⁷⁵



Fuente: Elaborado con datos de la UNESCO. Compendio Estadístico 2008. (MEPYD y CONARE, 2010)

Además de la realidad de un bajo presupuesto educativo decidido por el Poder Ejecutivo dominicano, en el Informe del Ministerio de Economía se indican estimaciones de la *tasa de retorno* relativa a la educación dominicana que ponen de relieve el indicador comparativamente bajo en los niveles de educación primaria y secundaria, lo cual refiere que *años adicionales de escolaridad en esos niveles no repercute en el ingreso de los*

¹⁷⁵ El gasto figura en dólares estadounidenses, ajustado en cada país según el poder adquisitivo en el mismo.

individuos cuando se incorporan al mercado laboral (MEPYD y CONARE, 2010, p. 59). Una conclusión obvia de estas circunstancias es la influencia negativa de los efectos de la tasa de retorno en las expectativas educativas de las personas; de ahí la propuesta de considerar la condición de sobreedad escolar desde una óptica positiva, ya que los educandos implicados en esta situación mantienen el deseo de superarse a través de la educación.

Actualmente existen textos y guías escolares gratuitos para cada curso, pero estos materiales no se disponen en cantidad suficiente. Igualmente, se cuenta con un currículo educativo muy completo, que tendería a favorecer una experiencia educativa significativa para los y las estudiantes, pero no se aprovecha adecuadamente esta herramienta a modo de guía porque su aplicación demanda a los maestros y maestras una dedicación importante en la preparación y la planificación de las actividades, así como para la evaluación permanente. Este planteamiento ideal dista mucho de la realidad docente al uso que conlleva una carga lectiva excesiva¹⁷⁶.

El trabajo intensivo mencionado antes evidencia la necesidad de contar con más recursos económicos. En el sector público la profesión educativa no es de las mejor remuneradas. Con respecto a este hecho, argüimos que guarda relación con el perfil de los enseñantes que se animan a dedicarse a estas actividades docentes aceptando unas condiciones salariales precarias, pues la mayoría de éstos proviene de estratos sociales acostumbrados a vivir con bajos ingresos. Es una realidad que la mayoría de los educadores del sector público dominicano en los niveles educativos primario y secundario se distinguen por tener escasas expectativas salariales. Esta circunstancia explica en parte que las aulas se conviertan en una reproducción de la cultura y la interacción social de estos maestros y maestras.

Estas observaciones no deben ser entendidas como juicios de índole clasista, sino como el resultado de una reflexión sobre una realidad insoslayable, que defiende la necesidad de un enfoque analítico crítico que exige un rigor y una ética alejados de justificaciones demagógicas y populistas. Con otras palabras, si desde la práctica educativa se aspira a contribuir a reducir y abolir la marginación y la exclusión, es preciso eludir razones que se conformen a partir de prejuicios explicativos.

¹⁷⁶ Esta carga docente excesiva alude habitualmente a la impartición de clases relacionadas con tres turnos y cursos diferentes.

En cualquier caso, la situación descrita no difiere mucho de la encontrada a escala mundial para los países en desarrollo de Asia y África: *en muchos países en desarrollo y Estados frágiles son muy comunes las aulas atestadas de alumnos y en estado ruinoso, así como la escasez de libros de texto y la insuficiencia del tiempo lectivo* (UNESCO 2008, p.6).

A manera de recomendación final, las políticas y acciones futuras en educación inicial, primaria y secundaria deberían concentrarse en las siguientes actuaciones, a saber, la ampliación de la cobertura en los niveles inicial y medio, el aumento del número de *planteles educativos*, el fomento de transformaciones profundas en la formación del profesorado y la mejora de las condiciones de vida. A estas acciones habría que sumar la *dinamización* del currículo educativo a fin de que éste sea pertinente y relevante para las diferentes poblaciones estudiantiles, y aumente la calidad de la experiencia educativa. Estas líneas de acción sólo serán viables si son complementadas con un aumento apreciable en los recursos económicos que el *estado* dominicano invierte en la educación.

Finalmente, llama nuestra atención que, ante las situaciones condicionantes claramente negativas por las que atraviesa la escuela dominicana, niños, niñas y jóvenes en posición de sobreedad deseen educarse. Es por esta misma razón que abogamos por una interpretación positiva de la sobreedad escolar, viendo en ésta la señal de que buena parte de la juventud dominicana confía en que la educación aporte un cambio en sus vidas.

V. Psicología Social de la Educación: sus contribuciones al análisis de la sobreedad escolar

En general, la sobreedad escolar es una situación social crítica en América Latina, y lo es particularmente en República Dominicana, en donde la sobreedad escolar se presenta como un reto para la sociedad y el sistema educativo, como efecto de la marginación y de la exclusión social, producidas, respectivamente, por la pobreza y la ideología dominante.

Para contribuir a resolver este desafío, es forzoso proceder a una revisión de las aportaciones realizadas por la psicología social, concretamente la psicología social crítica, en beneficio de la educación y la escuela. Asimismo, es útil y práctico evaluar las contribuciones de esta disciplina a la superación de las problemáticas ligadas a la marginación y la exclusión.

En el presente trabajo de investigación tratamos de construir un marco conceptual desde la psicología social de la educación, que permita comprender las relaciones psicosociales, culturales y económicas, que dan cuenta de la condición de sobreedad escolar, profundizando en el significado socio-pedagógico de la práctica de la enseñanza pública en República Dominicana.

Ovejero Bernal (1998) destaca que la psicología social es imprescindible en la solución de los problemas educativos, puesto que son esencialmente psicosociales, y que, adoptando una perspectiva crítica de esta disciplina, se posibilita un conocimiento profundo de la realidad social, que *obliga* a tomar una posición que apunta al cambio y a la transformación.

La psicología social que se ha venido aplicando en América Latina enfatiza aún más el compromiso transformador que genera toda práctica consciente, y ello debido al hecho de que las condiciones de pobreza de nuestros pueblos exigen soluciones e interpelan permanentemente a los expertos académicos implicados en la elaboración del saber.

Con relación a la experiencia educativa, hay que subrayar que ésta se fundamenta en cuestiones éticas y epistémicas que no están necesariamente explícitas en su quehacer. Sin embargo, un análisis apoyado en las teorías psicosociológicas, desde una reflexión crítica, puede contribuir a generar conocimientos y aplicaciones emancipadoras.

Por nuestra parte, proponemos aplicar razonamientos psicosociológicos a la condición de sobreedad escolar que es objeto de nuestro análisis. Para empezar, sostenemos que la escuela no ha reconocido la necesidad de ofrecer a sus estudiantes lo que Francesco Tonucci¹⁷⁷ (1996) denomina *experiencias culturales primarias* (p. 9). Este descuido, además de una fuerte desmotivación, provoca que las acciones que se realicen no resulten significativas, alejando toda posibilidad de lograr aprendizajes adecuados y produciendo “abandono” o fracaso escolar.

A continuación, vamos a prestar atención a algunos factores determinantes de la *deserción*¹⁷⁸. En primer lugar, hay que conceder importancia a los elementos estructurales, ya que a menor ingreso o nivel de renta de las familias corresponde una mayor probabilidad de que el adolescente se vea obligado a trabajar. Con otras palabras, un nivel de ingreso bajo explica una mayor deserción. Si es cierto que en la mayoría de las investigaciones se confirma esta correlación, no es menos verdad que en algunos trabajos no se llega a estas conclusiones (Sapelli y Tourche, 2004). Ahora bien, la ausencia de constataciones con respecto a esta correlación depende en gran medida de la orientación ideológica de los investigadores que menosprecian o ignoran los factores estructurales, dando prioridad a explicaciones psicologizantes.

¹⁷⁷ Francesco Tonucci, también conocido por el seudónimo de Frato, es un pensador, psicopedagogo y dibujante italiano. Es autor de numerosos libros, sobre el papel de los niños en el ecosistema urbano, al igual que acerca del rol que debe cumplir la educación en las vidas de estos últimos. También ha publicado innumerables artículos en revistas italianas y extranjeras. Realizó estudios de pedagogía en la Universidad Católica del Sagrado Corazón de Milán y con 28 años recibió una distinción en ese campo del saber. Empezó a satanizar la realidad de la escuela a través del seudónimo de Frato, ya mencionado, que surge de fusionar las primeras sílabas de su nombre y apellido, por medio a sus dibujos de situaciones escolares, que han recorrido una buena parte de los continentes. Muy joven se convirtió en investigador del Instituto Psicológico del Consejo Nacional de Investigación y fue, más tarde, presidente del Departamento de Psicopedagogía de dicha institución. Sus investigaciones se centran en el desarrollo cognitivo de los niños, se pensamiento, su comportamiento y la relación entre cognición y metodología educacional. Fue nombrado presidente del *Comité Italiano de Televisión y Menores*, ha sido colaborador de la Ciudad de la Ciencia de Nápoles, para *El taller de los pequeños* y colaborador científico del proyecto *El museo de los niños*, de Roma. Fue nombrado profesor honoris causa de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Pontificia Universidad Católica de Lima (Perú), entre otros reconocimientos en otros países latinoamericanos, entre los que se encuentran México, Argentina y República Dominicana.

¹⁷⁸ Escribimos este último término en cursiva porque sería más apropiado y responsable referirse a la exclusión infantil y juvenil de la experiencia educativa.

En segundo lugar, otra variable explicativa suele ser la relacionada con el sexo y/o el género, variable que fluctúa de modo muy apreciable según las categorías antes enunciadas¹⁷⁹.

En tercer lugar hay que señalar las variables demográficas de las unidades familiares, que se caracterizan por su efecto muy versátil a tenor de los análisis ofrecidos por muchos estudios (Sapelli y Tourche, 2004).

Por último, es frecuente que en el mantenimiento de la asistencia escolar o la deserción se haga hincapié en el impacto del nivel educativo de la madre. En este sentido, se manejan datos que sugieren que el nivel educativo de la madre resulta más decisivo que el nivel educativo de la figura paterna. De hecho, Sapelli y Tourche, (2004) validan esta relación causal en los estudios que han analizado.

Desde otra perspectiva, Rolando M. Guzmán y Consuelo Cruz (2009) concuerdan en que el *abandono de la escuela* es el desenlace de un proceso en el que se encuentran factores explicativos internos, como la *separación emocional con la escuela*, y factores explicativos externos, como los efectos de las pruebas estandarizadas (p. 38 y 39).

Otro factor a tomar en consideración para explicar el abandono escolar o la condición de sobreedad es el que está ligado a la diversidad cultural. En efecto, es común que los currículos escolares, así como las pruebas de evaluación, ignoren el peso que tiene este factor sobre el fracaso escolar.

En ese sentido, con relación al caso específico de los alumnos de la inmigración en España, Dolores Juliano Corregido¹⁸⁰ (2001) defiende la adopción de un análisis crítico de la diversidad cultural y el nexo entre esta última y la trayectoria de escolarización de estos alumnos, planteando que esta última puede terminar excluyendo a niños y jóvenes vinculados a la inmigración: *...está la idea que las culturas se caracterizan por su coherencia interna y su estabilidad y que son plenamente vividas por sus usuarios. Al*

¹⁷⁹ Obviamente, estas categorías son de índole sexual o de género.

¹⁸⁰ María Dolores Juliano Corregido es una antropóloga social argentina. Dolores Juliano se doctoró en la Universidad de Barcelona donde ha sido profesora titular hasta su jubilación. Trabaja desde hace muchos años en temas de género, inmigración y discriminación. Forma parte de diversos equipos de investigación y ha dictado cursos en varias universidades españolas y de América Latina. Ha recibido el premio *Creu de Sant Jordi* en 2010 por su trayectoria académica y científica. Entre sus publicaciones merece destacarse: *Les altres dones. La construcció de la exclusió social; Excluides i marginals. Una aproximació antropològica; La prostitució: El espejo oscuro; Las que saben... subculturas de mujeres; Educación intercultural. Escuela y minoría étnicas.*

respecto se puede objetar que la idea misma de la homogeneidad cultural es un constructo ideológico que permite definir un 'nosotros' en oposición a un otros, fabricados como tales. A través de estas construcciones se legitiman las políticas de exclusión y se soslayan los conflictos internos, derivándolos hacia el exterior (p.1).

El modelo educativo no ha sido capaz de dar respuestas diferenciadas a las necesidades de los seres humanos. La escuela se rige por los principios de la homogeneización y la normalización, y no por los de la diversidad, ni del pensamiento crítico. Este posicionamiento está ligado al alto nivel de deserción, repetición y analfabetismo funcional que existen en las sociedades actuales como expresiones del fracaso escolar.

Centrando su análisis en la existencia de varios *modelos* de actuación que presenta la escuela en torno a la diversidad cultural, Juliano Corregido (2001) explica que provienen de las metas que se pretenden lograr: *podemos ver que el primer proyecto de la escuela surgida de la Ilustración ha sido educar para igualar. El objetivo era mantener la cultura hegemónica y se concretaba en prácticas de asimilación. Este ha sido el modelo predominante hasta la década de los años sesenta* (p. 4). Sin embargo, en República Dominicana este modelo hegemónico predominante aún perdura, confirmándose en la misma exclusión que genera la sobreedad escolar.

Ante este panorama cabe preguntarse: ¿Cómo hacer efectivo el derecho de todos los niños y niñas a acceder a la educación y beneficiarse de una enseñanza de calidad ajustada a sus necesidades individuales de aprendizaje?

Como se ha visto anteriormente, el enfoque de la *educación inclusiva* estipula la necesidad de reestructurar el modelo educativo de modo que, sin importar su capacidad o condición especial, toda persona sea parte de una experiencia educativa no excluyente en el aula común.

La experiencia educativa que se deriva del enfoque inclusivo se ocupa de promover el desarrollo de las diferentes capacidades humanas a través de acciones significativas para quienes aprenden. Por lo tanto, ya que atiende la diversidad que nos conforma como personas, la *educación inclusiva* resulta ser flexible. Esto incluye el derecho de toda persona a ser escuchada y que sus opiniones sean tenidas en cuenta, tanto en el marco de la experiencia educativa misma, como también sobre los diferentes aspectos que afectan sus vidas.

A modo de simplificación se podría explicar que existen necesidades educativas comunes y necesidades educativas individuales. Las primeras se refieren a los aprendizajes que se llamarían *fundamentales*, mientras que las segundas aluden a las experiencias distintas, los intereses particulares y los saberes desarrollados por cada persona. Todo ello complejiza la experiencia educativa, si es que se asume el aula como un espacio de crecimiento para cada una de las personas.

Como se ha tratado en un subcapítulo anterior, todos los países reconocen el derecho a la educación para sus ciudadanos, con la especificidad de que esta educación ha de ser de calidad. No obstante, en la práctica se constata que existen grupos de población excluidos de este derecho y que dista mucho de ser de calidad la educación que reciben los que asisten a la escuela.

En materia educativa se comete una injusticia con la exclusión de quienes están fuera de la escuela, como también de quienes estando escolarizados son discriminados o segregados por su etnia, género, procedencia social, características personales o situaciones vitales, y de quienes reciben una educación de baja calidad que les impide participar de una forma consciente y responsable de la vida social y les niega la posibilidad de tener sueños y aspiraciones en sus vidas.

Dolores Juliano Corregido (2001) propone una definición conceptual de la *diferencia cultural* producida por factores sociales: *...la 'problemática de la diferencia' es debida a la lectura social que se realiza de ella y no a que los rasgos diferenciales impliquen en sí mismos dificultades de convivencia. Más aún puede postularse que es la voluntad de considerar diferentes a los otros lo que genera lecturas diferencialistas, sean cualesquiera los rasgos característicos de la población inmigrada* (p.2).

A menudo, cuando se trata de la experiencia educativa de inmigrantes en España, detrás de un discurso que acepta las diferencias culturales se esconde una actitud excluyente. Esto se postula siguiendo a Juliano Corregido (2001) y, para una profundización en los aspectos contextuales concernientes a los procesos migratorios y en las relaciones sociales y actitudes que se producen en torno a ellos, se recomienda revisar, entre otras publicaciones, los textos siguientes de Joelle A. Bergere Dezaphii: *Psicología Social de los procesos migratorios y relaciones intergrupales*, y *Actitudes de las mujeres marroquíes inmigrantes hacia la emigración y la percepción social de las actitudes de la*

población española hacia la inmigración y los inmigrantes (1996 y 1999, respectivamente).

Ahondando en el tema de las diferencias culturales, Juliano Corregido (2001) explicita que *la ideología comúnmente desarrollada sobre estos aspectos funciona globalmente como un mecanismo que magnifica y esencializa las diferencias culturales y las usa como coartada para negar derechos civiles y para dificultar la convivencia. Esto es especialmente visible en la asignación escolar de los niños de los colectivos de inmigrantes a los maestros de recuperación y/o su clasificación dentro de los sectores con problemas* (p. 1).

En cuanto al *fracaso escolar*, Juan M. Escudero Muñoz¹⁸¹ (2005) plantea que el mismo es una realidad construida y, por ello, diversa: *desde una mirada histórica, resulta fácil apreciar que lo que en cada contexto social, cultural y educativo se establece y certifica como fracaso escolar...depende de sistemas de valores sociales y escolares sólo comprensibles en razón de una pluralidad de realidades sociales, económicas y culturales que exceden lo estrictamente escolar y educativo* (p.1).

Los criterios con los que se confeccionan los índices de éxito o de fracaso escolar se dan por sabidos, sin que se aborde esta cuestión con una mirada crítica. Además, poco o nada se dice acerca de cómo y por qué se ha llegado a tales resultados. El fracaso pone en evidencia la desigualdad de oportunidades, experiencias, recursos y relaciones, como también de la discordancia en los conocimientos que poseen los actores sociales que participan de y en la experiencia educativa.

Si bien no es posible aportar una definición del fracaso escolar que no esté comprometida con una asunción psicosocial determinada, se presentan las que figuran a continuación.

Para Flavia Terigi¹⁸² (2009), el fracaso escolar es consecuencia de la escolarización masiva y entraña que *cuando se habla de fracaso escolar, se habla de desgarramiento, de*

¹⁸¹ Juan M. Escudero Muñoz nació en España. Es pedagogo y psicólogo de formación, catedrático de la Universidad de Murcia desde 1982 e integrante del Grupo de Investigación Equidad e Inclusión en Educación (EIE), perteneciente a la misma institución universitaria.

¹⁸² Flavia Terigi es argentina. Pedagoga y educadora, es profesora titular regular en la Universidad de Buenos Aires, desde el 2010, e investigadora docente en la Universidad Nacional de General Sarmiento, desde el 2006. Se define a sí misma como *participante activa en la larga lucha por mejorar la justicia en las relaciones*.

*'repitencia'*¹⁸³, *de bajo rendimiento, de dificultades de aprendizaje, de sobreedad. Se habla también de logros diferenciales según género, según sector social, según etnia, etcétera* (p. 26).

Por su parte, Zulma Perassi¹⁸⁴ (2009) juzga que es una simplificación del problema considerar que el fracaso escolar se debe a las capacidades cognitivas del alumno, pues las investigaciones sobre el tema han documentado casos en los que el fracaso escolar obedece a otras causas. Al igual que Perassi, otros consideran que el fracaso escolar trasciende la escuela, que es el escenario donde éste cobra identidad y se hace evidente.

Parassi hace suya la definición de fracaso escolar de Martinelli (1998), como el *desencuentro entre la institución educativa y el grupo socio-histórico-cultural con el cual el niño se identifica, cuyos efectos principales consisten en desoír los aspectos esenciales de esa realidad y golpear la propia identidad infantil, convirtiendo a ese sujeto (niño, adolescente o joven) en un fracaso escolar, personal y social* (2009, p. 70).

Para Raúl Choque Larrauri¹⁸⁵ (2009) el fracaso escolar tiene causas múltiples, lo que conduce a este autor a definir el concepto desde diferentes perspectivas, a saber, desde el punto de vista del fracaso escolar en sí mismo, y desde el punto de vista del profesor, de la escuela, de la comunidad educativa y del sistema educativo. Choque Larrauri (2009) considera que el fracaso escolar o la exclusión educativa debe ser vista desde dos ópticas, que son, el *no acceso* (causado por una escasa cobertura) y la exclusión (por escaso rendimiento escolar del alumno). El autor señala también otros factores del fracaso escolar, como son, el género, la desnutrición, la pobreza, las deficiencias del sistema educativo relativas a la capacitación de los profesores y la insuficiente dotación de recursos. A estas causas Choque Larrauri agrega la deserción escolar, la sobreedad y la baja autoestima del estudiante, entre otras razones, como elementos que pueden originar el fracaso escolar.

¹⁸³ Las comillas sencillas son nuestras, las colocamos para recordar que el vocablo reconocido formalmente es repetición, y no repitencia, como hemos señalado en páginas anteriores.

¹⁸⁴ Zulma Perassi es profesora adjunta responsable de cátedras en la Licenciatura y Profesorado de Ciencias de la Educación y en la Licenciatura en Educación Inicial de la Universidad Nacional de San Luis, Argentina.

¹⁸⁵ Raúl Choque Larrauri. Postdoctorado en Relaciones Internacionales por la Groningen University en Los Países Bajos. Doctor en Educación por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú. Master en Comunicación y Educación por la Universidad de Barcelona y Master en Manejo de Programas Sociales y Proyectos por la Universidad Peruana Cayetano Heredia de Lima, Perú. Ha sido investigador en las dos universidades peruanas mencionadas.

Otro aspecto a tener en cuenta es las implicaciones producidas por el surgimiento de la masificación de la educación. Kemmis (1986/1988) explica cómo la educación devino en un *sistema* cuyas demandas eran tan extensas que comenzó a suponerlas como *dadas* de antemano. En esta transformación las demandas ya no se *entendieron como relaciones humanas que afectaban a los participantes en el proceso educativo*. Este sistema estaba compuesto por reglas y procedimientos, así como por *estructuras de autoridad y fórmulas características de funcionamiento* (p. 97-98).

La educación masificada se apoya en un sistema que produce marginación al no tomar en cuenta las condiciones y características particulares de cada grupo de alumnos y de cada estudiante. Es un sistema que coadyuva a la producción de la condición de sobreedad escolar.

Explicando el fracaso escolar a partir de un estudio realizado en siete países latinoamericanos, los investigadores del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, con sede en Buenos Aires, apuntan que:

...la sobre-representación de los sectores populares en los tradicionales parámetros de fracaso escolar residía no tanto en las desigualdades materiales y culturales de origen, sino en su combinación con la cultura de la institución escolar, factor clave para comprender los modos de producción de la desigualdad educativa, a partir de la desigualdad social...develar los mecanismos de exclusión escolar a través del desconocimiento y/o desvalorización de la cultura familiar (IIPE-Buenos Aires, 2002, p. 29).

La escuela continúa asumiéndose como una institución que *complementa* la educación recibida en el hogar, concibiéndose como hace cientos de años, cuando atendía a los hijos e hijas de las élites que se beneficiaban de las bibliotecas de sus progenitores, así como de los relatos de viajes de familiares y de sus propias experiencias de viajes. Asimismo, *... y como sabemos, tradicionalmente la escuela se ha ocupado principalmente, y hasta de forma casi exclusiva, de transmitir los contenidos instruccionales. Sin embargo, la escuela es un agente primario, y el más importante junto con la familia, de socialización, tanto a nivel de curriculum abierto como de curriculum oculto* (Ovejero Bernal, 1996, p.323).

La educación básica necesita recrear una cultura de la palabra escrita y de los saberes en artes y ciencias, siempre *en diálogo* con la cultura y los saberes populares, y precisa una experiencia educativa que desarrolle las diferentes capacidades humanas y promueva el gusto por aprender, así como la confianza en la propia capacidad de inventar. Todo ello es tanto más importante cuanto menos ingresos tengan las familias.

Una cita del informe del IIPE-Buenos Aires (2002) respalda estos planteamientos: *la escuela opera facilitando u obturando la formulación de negociaciones e intercambios entre los sentidos escolares y la cultura infantil de las clases subalternas, frente a las cuales los niños emplean estrategias para integrar esta compleja contradicción cultural que les significa constituirse en el 'alumno aceptable'. Estos niños y niñas pueden ser ayudados en el proceso de constitución de un proceso de pensamiento autónomo facilitándoseles el proceso de incorporación de lo novedoso a su propia historia, resignificando el espacio de aprendizaje como aquel del que pueden apropiarse, recuperando su autoestima y su deseo de aprender a través de la inclusión de temas en los que puedan autorreferenciarse y proyectar algo de lo propio en la construcción de lo nuevo* (p.47).

Ovejero Bernal (1998) identifica varios importantes factores psicosociales que explican el fracaso escolar de los hijos e hijas de las familias trabajadoras, como son un lenguaje pobre o diferente al exigido en la escuela, una motivación intrínseca muy limitada, niveles de aspiración bajos, intereses muy alejados de los escolares y un pobre autoconcepto académico (p.306). Es notorio cómo coinciden con las causas de la sobreedad escolar que expresaron maestras, madres y estudiantes¹⁸⁶. Si estos factores no son tomados en cuenta, la escuela seguirá *señalando* a los estudiantes como responsable de su fracaso y, sin asomo de culpa, se limitará a marginarlos o expulsarlos.

Un pensamiento crítico formado a partir de una teoría psicosociológica crítica y emancipatoria permite desvelar las verdaderas causas de ciertos fracasos sociales, como sería el fracaso escolar. Así lo explica Ovejero Bernal (1996): *y es en el proceso de socialización en la interacción social, dentro de la familia, del barrio, etc., donde se van formando y construyendo ese lenguaje, esa motivación, esos niveles de aspiración, esos intereses o ese autoconcepto, que son, así, elementos claramente psicosociales, que, por*

¹⁸⁶ Estos comentarios han sido mencionados anteriormente en el subcapítulo titulado *La condición de sobreedad escolar*.

una parte, reflejan la inextricable relación entre individuo y sociedad, y, por otra parte, son los verdaderos responsables del éxito y fracaso sociales, pues no olvidemos que, como dice Torregrosa, la interacción social es elemento constitutivo de la subjetividad individual y colectiva (p.335).

La alternativa a una actitud excluyente hacia la sobreedad escolar consiste en asumir una visión positiva de esta última. Con frecuencia, los alumnos en situación de sobreedad se acercan a la escuela porque confieren a la educación un poder eficaz para cambiar sus vidas. La escuela puede ser un espacio de inclusión deseable para este tipo de población, brindando una oportunidad para la interacción con miembros de otras *comunidades*, que se convertirían en *pares* dentro del espíritu de la mutua aceptación.

Esta percepción favorable se extendería a la escuela y su función social, al tiempo que posibilita reconocer el esfuerzo y la capacidad que poseen las poblaciones pobres que han sido marginadas: *la escuela...se articula con la posibilidad de imaginar un futuro mejor, permitiendo que las escuelas se desmarquen de la reproducción degradada de la marginalidad. Para lograrlo, los alumnos de sectores sociales críticos ponen en juego estrategias diversas para sostenerse en la escuela, como un peso significativo en la relación con los pares* (IIPE-Buenos Aires. 2002, p. 47).

Son muchos los proyectos que todavía se siguen haciendo sobre alumnos diagnosticados con *problemas* de aprendizaje, en los que se hace un enfoque supuestamente neutral y útil. Sin embargo, esta presunta imparcialidad no se ajusta a la realidad, ya que tales trabajos de investigación en muchos casos contribuyen de facto a oscurecer la importancia de la enseñanza y la escuela en la reproducción del conocimiento.

Las teorías de la reproducción han sido las encargadas de denunciar el control ejercido tanto por el *estado* como por la estructura de producción capitalista, expresado en las relaciones sociales de todo tipo, entre las que se encuentran las que tienen lugar en la escuela. Entre los pensadores de la teoría de la reproducción destaca un representante de la sociología de la educación, el inglés Basil Bernstein, que con sus conceptualizaciones acerca del análisis de las relaciones entre individuos, grupos y estructuras sociales, supo aportar un nivel de complejidad, el cual, al decir de José Antonio Gómez Di Vincenzo¹⁸⁷

¹⁸⁷ José Antonio Gómez Di Vincenzo nació en Buenos Aires, donde obtuvo su título de Profesor de Enseñanza Primaria y de Licenciado en Educación. Desde el 2006 es parte de la cátedra de Epistemología de las Ciencias Sociales en la Escuela de Humanidades de la Universidad de San Martín y desempeña

(2011), vino a profundizar las *propuestas...aportadas por los padres fundadores que no alcanzaban para dar cuenta del permanente afianzamiento del capitalismo y lo compleja que se tornaba la cosa en el tránsito por el siglo XX* (p.1).

Gómez Di Vincenzo (2011) sostiene que, al estudiar lo que ocurre dentro de las aulas, Bernstein denunció cómo ciertas prácticas pedagógicas contribuyen a la reproducción del *statu quo*. Explicado por Gómez Di Vincenzo (2011), para el sociólogo inglés el currículo y la pedagogía eran considerados *sistemas de mensajes*, definiendo el currículo como el *saber válido* y la pedagogía como la *transmisión válida de dicho saber* (p.2).

Para Bernstein, dentro del aula existe una *trama social* que expresa una relación de fuerza en la interacción pedagógica docente-alumno. Según revela, con el texto ocurre lo propio: como documento social que es denuncia su dependencia de las relaciones sociales de producción. Junto a Bernstein, Gómez Di Vincenzo (2011) pone de relieve que *las relaciones de clase regulan la institucionalización del código elaborado en la escuela, las formas de transmisión del mismo y, además, cómo se da su manifestación* (p.2).

El papel reproductor de dominación que la institución educativa puede llegar a asumir, podría servir también para definir y divulgar interesadamente ciertos perfiles humanos estereotipados negativamente. Giroux (1985) explica que el *estado* define a grupos de niños y niñas como *no aptos*, bien sea porque su aprendizaje es *lento*, o porque son *indisciplinados*, o porque *presentan problemas psicológicos*. Pero resulta que la evaluación y el diagnóstico son realizados por expertos remunerados con fondos públicos, que asumen también los programas de rehabilitación en centros especializados subvencionados, en los que igualmente desarrollan sus actividades como *maestros de educación especial* (p. 54).

La etiqueta de *estudiante con problemas* actúa como una forma de control ejercido directamente sobre la educación por el *estado*. Como lo explica Henri Giroux (1985), se definen *las causas esenciales de tal falta de aptitud como un problema del niño o de su cultura, y no como algo que se debe a la pobreza, a los conflictos y disparidades*

también su rol docente en la cátedra de Ciencias, Tecnología y Sociedad en la Escuela de Ciencia y Tecnología de la misma universidad. Como investigador, trabaja en el Centro de Estudios de la Ciencia y la Técnica *José Babini*. Su tesis doctoral acerca de la relación entre ciencias biomédicas, tecnologías y orden social, se encuentra actualmente en proceso de evaluación académica en la Universidad de Tres de Febrero.

generados por el desarrollo histórico de las jerarquías económico-culturales de la sociedad... (p. 54).

Desde una perspectiva psicosocial crítica se reconoce que el fracaso escolar es mucho más que un fenómeno educativo. En efecto, es un proceso en el cual el peso de la desigualdad social es determinante. Esta teoría crítica revela que las estructuras sociales no son tan racionales y justas como pudiera pensarse, y como parecen plantearlo las teorías clásicas de la psicología y las posiciones liberales de la educación. En tal sentido, la psicología social crítica nos pone en guardia frente al peligro de las intervenciones de las instituciones formadoras, entre las cuales ocupa lugar importante la escuela, que se encargan de que percibamos como *naturales* las relaciones sociales que se promueven en ellas desde las altas instancias de la educación. Las teorías críticas analizan esta relación que se da entre la sociedad y las concepciones que desarrollamos acerca de ella.

Como hemos visto, la desigualdad social produce en el estudiantado marginación y exclusión, expresadas cuando el alumno no se adapta a la cultura escolar dominante. La vida escolar favorecerá ciertos estilos lingüísticos, animará ciertas posturas corporales y reforzará cierto tipo de relaciones sociales, como hablar en voz baja y con tono neutro, que revelan o niegan los antecedentes sociales de los educandos, y que actúan como *formas identificables de capital cultural* (Giroux, 1985). Estos son los hábitos culturales de las clases dominantes que, al ser considerados como *naturales*, contribuyen a perpetuar sus privilegios y a formar inclinaciones en los oprimidos, quienes *muchas veces participan en su propio sometimiento* (p. 46).

Se produce exclusión en aquellas situaciones intermedias o finales de la escolaridad, en las que determinados estudiantes son privados de aprendizajes esenciales, así como de las oportunidades que serían idóneas para lograrlos. Esta afirmación alude a la existencia de un conjunto de capacidades y competencias valoradas como imprescindibles, de un *bagaje de formación del que todos los estudiantes habrían de participar* para lograr una vida personal y social digna (Escudero Muñoz, J. M. et al, 2009, p.47).

Una forma de producir exclusión es cuando los sistemas educativos ejercen una racionalidad tecnocrática *que descansa en una lógica extraída principalmente de las ciencias naturales* (Giroux, 1985, p. 53). Los efectos de este proceso de exclusión se pueden apreciar en la utilización de métodos de evaluación por parte de las escuelas, que buscan la eficiencia y la predicción sin tomar en cuenta las características personales del

estudiantado, ni sus condiciones sociales de vida, que se manifiestan en la experiencia educativa.

La racionalidad tecnocrática se extiende hasta al uso de los materiales educativos, que son estandarizados y que especifican las actividades asignadas al personal docentes, fijando, además, las respuestas que el alumnado debe emitir. Se ejerce un control en doble vía, que descalifica tanto al primer colectivo como al segundo. Al personal docente lo priva de la función de diseñar la experiencia educativa siguiendo sus cualificaciones propias y acorde con las necesidades de su grupo de alumnos, y al estudiantado le despoja de una parte de su saber limitando su conocimiento a las respuestas que aparecen sentenciadas, en el material didáctico, como *correctas o adecuadas* (Michael Apple, 1982/1994).

Estos materiales estandarizados evalúan habilidades específicas a través de exámenes preestablecidos. Estas pruebas rara vez toman en cuenta capacidades relacionadas con habilidades sociales, como lo son las artes y el deporte. Tampoco reparan en las aptitudes vinculadas con las diferentes inteligencias, tal y como lo menciona Howard Gardner (1983/1993) cuando hace hincapié en las facultades que ilustran la diversidad humana en sus múltiples facetas¹⁸⁸. Esas capacidades no son apreciadas, como tampoco se valorizan las personas que muestran tales inclinaciones, ni son promovidas por la experiencia educativa.

Otras formas de control que ejerce el *estado* sobre la educación tienen que ver con los fondos gubernamentales que favorecen programas de investigación educativa que privilegian, por ejemplo, el apoyo sostenido al desarrollo de planes de estudios de ciencias y matemáticas en detrimento de las humanidades y las artes, así como las exigencias evaluativas o pruebas nacionales, y la formulación de políticas educativas que ignoran la colaboración y participación de la comunidad docente y las familias. Igual ocurre con el currículo y los correspondientes materiales, que son elaborados por las administraciones con todas las especificaciones para su uniforme ejecución.

Giroux (1985) explica que son intereses políticos los que mantienen en la educación un currículo de carácter hegemónico, evitando de este modo otorgar a ésta la flexibilidad que demandan los diferentes grupos de población al tenor de sus características culturales y capacidades personales. Abundando en sus comentarios críticos, el autor añade que esos

¹⁸⁸ Estas facetas son de índole musical, cinestésica, espacial, interpersonal, intrapersonal, lingüística, lógico-matemática, naturalista, etc.

conocimientos específicos del currículo hegemónico ratifican los intereses y valores de la clase dominante, lo cual margina cualquier otro tipo de conocimiento, en especial aquellos que valoran las minorías, en general, y grupos sociales como la clase trabajadora o las organizaciones feministas, en lo particular.

La presión practicada mediante el currículo hegemónico se expresa también en un *estado* que ejerce su poder en torno al concepto de *verdad* aplicado al conocimiento. Orlando Fals Borda (1980/1992) argumenta que la producción de todo conocimiento tiene una base social que es preciso descubrir para comprender que existen vínculos entre la ciencia y la política, así como entre la estructura de poder y la sociedad.

Para Giroux (1985), el análisis crítico de la relación entre la escuela y la sociedad, del cual derivan las teorías de la resistencia, lleva a un nuevo entendimiento acerca del fracaso escolar que se expresa en los grupos subordinados, y señala nuevas maneras de concebir una *pedagogía crítica*: *...el concepto de resistencia representa más que una fórmula heurística de moda en el lenguaje de la pedagogía radical; representa un modo de discurso que rechaza las explicaciones tradicionales del fracaso en la escuela y del comportamiento de oposición y que traslada el análisis del comportamiento de oposición, de los terrenos teóricos del funcionalismo y de la corriente tradicional de la psicología educacional, a los de la ciencia política y la sociología. En este caso, la teoría de la resistencia redefine las causas y el significado del comportamiento de oposición al argumentar que tiene poco que ver con que una desadaptación sea innata o aprendida, y mucho que ver con una indignación moral y política (p.62).*

El *abandono* y el denominado *fracaso escolar* acarrearán situaciones de sobreedad escolar, tal y como lo hemos remarcado a lo largo de este estudio. Un fenómeno que origina exclusión es el denominado *techo de cristal* o profecía autocumplida, referido a la influencia restrictiva que ejercen sobre el desarrollo personal y académico del estudiantado las actitudes negativas, los estereotipos y los prejuicios, acerca de las personas que *fracasan* o que provienen de ambientes menos favorecidos social y económicamente ya marcadas en el *fracaso*, paradigma que es asumido e interiorizado tanto por el personal docente como por los propios estudiantes.

A partir de una perspectiva *microgenética* que utiliza enfoques fenomenológicos y narrativos, Inmaculada Hornillo Gómez¹⁸⁹ (2009) descubre las limitaciones o *techos de cristal*, producidos por la experiencia del fracaso escolar en el autoconcepto y la autoestima de estudiantes, así como en su desempeño en la vivencia educativa.

Del mismo modo, se vio cómo Luis Guerrero Ortiz (1998) analiza la visión limitativa acerca de las capacidades que poseen las poblaciones vulnerables, exhibida tanto por los docentes como por los propios estudiantes provenientes de estos estratos económicamente bajos, como si se cumpliera la *predicción* de actitudes y comportamientos acomodadizos y conformistas de los niños y jóvenes procedentes de las clases excluidas y desfavorecidas.

La profecía autocumplida es denominada también como el *efecto Pigmalión* y tiene que ver con la secuela de las representaciones que los docentes se hacen del alumnado, con respecto a la configuración del fracaso escolar. Las significaciones del fracaso escolar incluyen las expectativas de los docentes sobre el desempeño y la capacidad atribuidos a los estudiantes. *Constituyen modos no conscientes de exclusión escolar al impactar sobre las expectativas de aprendizaje y, por ende, las estrategias que los docentes ponen en juego en la cotidianidad escolar* (IIPE-Buenos Aires, 2002, p.45).

Para Escudero Muñoz, J. M., González González¹⁹⁰, M. T. y Martínez Domínguez, B.¹⁹¹ (2009), *muchos niños y jóvenes sufren la paradoja de que la misma institución que ha sido pensada y dispuesta para ayudarles a lograr los aprendizajes considerados indispensables, es la misma que fabrica, sanciona y certifica sus fracasos, su exclusión.*

¹⁸⁹ Inmaculada Hornillo Gómez. Publicaciones en coautoría: Perspectiva emocional en la identidad en contextos educativos, Discurso biográfico-narrativo de alumnos de programas de garantía social, El estudio educativo de las emociones, Las emociones en la construcción de la identidad.

¹⁹⁰ María Teresa González González. Licenciada en Pedagogía de la Universidad de Santiago de Compostela. Finalizó su Doctorado en la Universidad de Murcia, en la que permanece actualmente, como profesora titular del departamento de Didáctica y Organización Escolar. Los ámbitos de trabajo como docente e investigadora son tres: las reformas escolares y los procesos de cambio e innovación educativa; el centro escolar como organización: cultura escolar, relaciones, dinámicas y procesos de funcionamiento organizativo; alumnos en riesgo de exclusión educativa: desarrollo en los centros y aulas de programas y medidas de atención a la diversidad; absentismo y abandono escolar, desenganche y desafección de alumnos. Entre sus publicaciones tenemos: La atención, el cuidado, las relaciones y la responsabilidad del centro escolar con los estudiantes; Centros escolares democráticos: condiciones organizativas y procesos; Educación para la ciudadanía. Implicaciones para el centro escolar como organización.

¹⁹¹ Begoña Martínez Domínguez. Universidad del País Vasco, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Pertenece al Grupo de Investigación en Inclusión Socioeducativa, del cual es su investigadora principal. Una publicación en coautoría, muy reciente, es: Las políticas de lucha contra el fracaso escolar: ¿programas especiales o cambios profundos del sistema y de la educación?

Los tres autores de las universidades de Murcia y el País Vasco entienden que los índices de fracaso escolar se refieren casi exclusivamente a aprendizajes cognoscitivos y, dentro de ellos, a aquéllos que son más fáciles de cuantificar, obviándose las dimensiones personales, emocionales y biográficas imprescindibles para comprender cómo ocurre y cómo resolverlo (p. 44-45).

La perspectiva microgenética opera desde la *contemplación* de los procesos de interrelación que se asumen como vivenciales y dinámicos, a saber, *de interrelación entre prácticas e interacciones sociales, y disposiciones psicológicas y emotivas del alumnado*. Aplicada al proceso del fracaso escolar, el enfoque *permite analizar cómo se va construyendo de forma dialógica..., pudiendo estudiar a un tiempo las dimensiones sociales y psicológicas implicadas a través de la acción mediada (creencias, decisiones...)* (Hornillo Gómez, 2009, p. 203 y 219).

Desde esta perspectiva, interesa considerar el proceso de internalización de los mediadores culturales que interiorizan los estudiantes en la construcción de su identidad personal con una experiencia de fracaso escolar. Para Hornillo Gómez (2009), los mediadores culturales que configuran la identidad del alumnado y que posibilitan indagar en la génesis del fracaso escolar son de índole personal, remitiendo concretamente a creencias, valores y estereotipos de naturaleza interactiva, indicando la formación de actitudes, modelos relacionales, categorías emocionales y de carácter sociocultural, haciendo hincapié en la variedad y naturaleza de contextos sociales e institucionales.

En el plano personal, las creencias dominantes acerca de sí mismos, de los alumnos con experiencia relacionadas al fracaso escolar, se refieren a las dimensiones social, afectiva y *aptitudinal* de su yo, que les ayudan a construir un autoconcepto y una autoestima positivos; en contraposición, lo académico es un lastre en sus vidas que prefieren no mencionar.

Los valores resaltados por estos estudiantes confirman la importancia que conceden al empoderamiento y la afectividad. La búsqueda del poder personal perdido como consecuencia del fracaso afectivo y en los estudios, está vinculada en estos estudiantes con los *modelos de dependencia emocional como base de su autoestima* (Hornillo Gómez, 2009, p.205).

En cuanto a los estereotipos, el más referenciado es el sexista, por encima del clasista y el *esencialista*. En el ámbito académico, estos estereotipos condicionan las decisiones de los jóvenes en situación de sobreedad escolar. Su particular construcción del género está implícita en la experiencia de fracaso escolar. En lo referido a los otros dos estereotipos, el clasista y el esencialista, la consideración innatista sobre sus capacidades cognitivas y el estatus social constituyen verdaderas limitaciones o *techos de cristal* que obstaculizan el desarrollo de estos sujetos e impiden a éstos tener y alcanzar metas vitales más elevadas (Hornillo Gómez, 2009, p. 205).

En el plano relacional están las actitudes hacia los estereotipos sociales antes mencionados, que el estudiantado que ha experimentado el fracaso escolar ha legitimado, adaptándose a ellas y asumiéndolas como propias. En los modos o modelos de relación, la interacción afectiva es la más presente, indicando la búsqueda de afecto y valoración de los *otros significativos* como fuente de la autoestima (Hornillo Gómez, 2009, p. 206).

Las emociones más frecuentes, encontradas en el estudio acerca de la población que ha sufrido fracaso escolar, son existenciales, asociadas a una actitud ante la vida, y morales, en la medida en que están ligadas al poder o la valoración.¹⁹²

En el plano sociocultural, la identidad se construye a partir del sentido de pertenencia e identificación con grupos y colectivos sociales. Primero está la familia como fuente principal para la identidad del alumnado que ha sufrido la experiencia del fracaso escolar, destacando de manera relevante la búsqueda de afectividad. En segundo lugar descuellos la referencia a la nacionalidad y al género, poniendo de manifiesto cómo el sentido de pertenencia a estos grupos define la identidad social del estudiantado.

Adicionalmente, Hornillo Gómez (2009) encontró dos tipos de conflictos emocionales que frenan el desarrollo del alumno con experiencia ligada al fracaso escolar. En el primero, sobrevienen trastornos intrapersonales que dan lugar a desajustes entre el yo ideal y el yo real, que revelaron la presencia de un pensamiento mágico. En el segundo, aparecen tensiones interpersonales de índole social, que plasman desacuerdos y confrontaciones entre el yo y los otros. Estos conflictos se manifiestan tanto en relaciones de género como en el marco de la interacción intrafamiliar. En lo concerniente a las relaciones de género se advierte que el deseo de cumplir con las normas sociales traba el

¹⁹² Entre otras dimensiones, las emociones existenciales y morales corresponden a aspectos relacionados con el bienestar, por una parte, y la envidia y la soberbia, por otra.

desarrollo académico, mientras que en lo tocante a la interacción intrafamiliar se percibe un contexto tóxico y dominado por vínculos afectivos de dependencia.

Se destaca que la emocionalidad es principalmente negativa en la experiencia relativa al fracaso escolar, asociando a ella conductas de sumisión y ajuste o, por el contrario, comportamientos disruptivos y violentos. Con estas situaciones afectivas, que no admiten términos medios, se hace difícil conducir el aprendizaje sin reorientar previamente las emociones.

Estas observaciones deben ir acompañadas de otra anotación que subraya el nexo entre dichos conflictos y las consecuencias de los mismos en el rendimiento, así como las interpretaciones derivadas de este último. En esta dirección, el siguiente comentario extraído del informe del IIPE-Buenos Aires viene perfectamente al caso: *los considerandos acerca de la inteligencia de los alumnos aparecen como uno de los principales ejes de articulación de las expectativas de rendimiento. Pero lo significativo es que estas apreciaciones sobre la inteligencia se anclan de modo inconsciente en el nivel socio-económico de los niños y operan al momento de anticipar las prácticas escolares* (2002, p. 45).

A continuación, dentro de este mismo informe se deduce que el estudiantado proveniente de ambientes desfavorecidos será considerado poco inteligente, de modo que en la experiencia educativa se le exigirá menos y se esperará menos de él.

También se sigue alertando en que *esto va generando un sentido de los límites, por lo cual los alumnos se autoexcluyen de aquello a lo que de hecho más adelante en sus vidas se verían excluidos por su posición social, pero que ahora ocurre desde la propia culpabilización. Se propone pues, analizar el impacto que estas apreciaciones docentes sobre el fracaso escolar tienen en la subjetividad de los alumnos* (p. 45).

En las explicaciones ofrecidas antes queda evidenciado que el *estado* y las clases dominantes ejercen el control sobre la educación y la escuela a través de los tipos de conocimientos y evaluaciones que se imponen, coartando al mismo tiempo los tipos de comportamientos y relaciones. Los niños y niñas procedentes de hogares menos favorecidos se encuentran en desventaja frente a los requerimientos de la cultura escolar, aunque, sin embargo, procuran no dejarse *aplastar* por la adversidad y deciden llevar a cabo la experiencia educativa.

Para hacer propuestas tendentes a una educación de calidad, Guerrero Ortiz (1998) parte de una visión positiva de esta población infantil y juvenil, apoyándose en las explicaciones de Howard Gardner y en el concepto de *resiliencia*. De Gardner conserva su teoría de las inteligencias múltiples, haciendo hincapié en las aptitudes intra e interpersonales para fundamentar el valor que tienen las competencias sociales que muestran los educandos resilientes. Recordemos que Guerrero Ortiz (1998) define esta destreza de resiliencia como la *capacidad de adaptarse y superar la adversidad, evitando quedar paralizados o aplastados por ella (que) combina varias cualidades: resistencia, flexibilidad, perseverancia (y) asertividad* (p. 5).

Por último, Escudero Muñoz (2005) se acoge a una perspectiva holística o ecológica de explicación de la exclusión educativa. Su denominación se justifica porque explica el fracaso escolar en su complejidad, incluyendo desde los aspectos personales y sociales del alumnado, así como las características familiares de este último, la influencia del grupo de iguales y las particularidades de la comunidad de residencia y el entorno escolar, hasta las políticas sociales y educativas. De este modo, Escudero Muñoz (2005) propone un marco teórico para la comprensión del fracaso escolar o la vulnerabilidad escolar desde un enfoque ecológico que adopta un modelo dinámico que conlleva relaciones entre distintos factores esenciales.

El primero de estos factores consiste en reconocer que la exclusión educativa o el fracaso escolar, o bien los riesgos de que éste se produzca, involucran a ciertos estudiantes en situación de vulnerabilidad en un proceso interrelacional especialmente denso. Este fenómeno se ve especialmente reforzado por la incorporación o casi confinamiento de estos alumnos en centros particulares que merecen ser considerados como entornos de alto riesgo.

En segundo lugar, hay que prestar especial atención a cuatro elementos del *orden escolar*, susceptibles de tener una incidencia importante en la exclusión o el fracaso escolar: la construcción de la capacidad o *discapacidad*, el currículo, los procesos de enseñanza-aprendizaje y la organización de los centros; a éstos se suman el profesorado y el entorno o medio de residencia sociocultural.

Cada uno de estos elementos y la interacción entre los mismos producen dinámicas relevantes tanto para la prevención como para la producción de la exclusión o de los riesgos de sufrirla. El orden escolar no sólo consta de lo que ocurre dentro del mismo,

sino también de los discursos, lenguajes y explicaciones con los que se sostiene y legitima.

En el tercer factor, debe concederse una particular importancia a las políticas sociales educativas, así como a las causas y dinámicas de exclusión social que se corresponden con las políticas nacionales o territoriales de educación.

Como primera conclusión en este capítulo, advertimos que, si las políticas siguen ahondando *las fracturas de la desigualdad* frente a los problemas educativos y se continúa polarizando las diferencias territoriales, nada de lo que se haga para mejorar la dinámica establecida por el orden escolar servirá para luchar contra la exclusión (Escudero Muñoz, 2005, p. 18).

En segundo plano cabe añadir que solo una educación en práctica de libertad e inclusiva podrá proveer espacios y experiencias para el desarrollo de las capacidades humanas que resultan valiosas e indispensables para la vida productiva, solidaria y creativa. En este plano, la escuela, asumida como el espacio social más idóneo para crear y recrear una conciencia crítica y autocrítica, podrá ser capaz de abrir el camino hacia la *vida buena* luego de desvelar la ideologización de la ciencia y la técnica que destruye y excluye.

Segunda Parte: Métodos y Técnicas de Investigación

“Del mismo modo, el desprecio por los saberes enraizados en la experiencia viva de las personas singulares, pensamos que daría lugar a ciencias humanas estúpidas, a una justicia ciega y violenta, a una escuela que no sabe enseñar, a una política de adeptos al trabajo, a una sociedad de extraños.”

Luisa Muraro (2002)

Prefacio

El perfume de la maestra. En los laboratorios de la vida cotidiana.

Barcelona, Icaria editorial, s.a.

A lo largo de la investigación efectuada para nuestra tesis doctoral, las ideas han estado muy definidas a favor de un *marco interpretativo crítico* relacionado con el oficio de las ciencias sociales. Precisamos que, para nosotros, el concepto *crítico* entraña un elevado nivel de reflexión logrado por los sujetos a partir de su inserción en un proceso de investigación participativa o indagación activa acerca de la realidad social en que se encuentran inmersos y la cual someten a averiguaciones. En esta forma de *hacer ciencia*, las personas implicadas se van dando cuenta del papel dinámico que desempeñan en el desarrollo del conocimiento y del efecto transformador que éste tiene sobre sus propias vidas y, consecuentemente, en la sociedad.

Como se advierte, la posición defendida en este trabajo nos conduce hacia una *epistemología de la construcción*, por oposición a la epistemología de la respuesta proveniente del modelo positivista. Asociamos la epistemología de la construcción a aquella que Fernando Luis González Rey¹⁹³ (2000) denomina como epistemología cualitativa (p.19), suscribiendo su punto de vista de que la diferencia entre lo cualitativo y lo cuantitativo en la investigación es una cuestión tanto epistemológica como metodológica.

Si bien insistimos en *lo cualitativo* como característica distintiva de nuestra investigación, no lo defendemos de manera mecanicista, puesto que reconocemos que, junto a lo cuantitativo, ambos enfoques tienen su importancia en el proceso de producir conocimiento. En cambio, nos damos perfecta cuenta de que el concepto de lo cualitativo en la investigación social es una especie de *paraguas* bajo el cual se cobijan nociones y visiones variadas sobre lo que es investigar siguiendo un paradigma no experimental (Hernández Sampieri, R.; Fernández Collado, C. & Baptista Lucio, P., 2010, p. 7).

Siguiendo a González Rey (2000) y sin profundizar en lo relativo al compromiso epistémico, consideramos necesario enumerar las bondades de la llamada epistemología *cualitativa*, ya que éste formula de manera muy clara los supuestos que nosotros defendemos como ineludibles en la investigación de corte humanista o sociocrítico.

¹⁹³ Fernando Luis González Rey es un investigador cubano, doctor en psicología, que cuenta en su haber con publicaciones diversas en torno a temáticas psicosociales, como La motivación moral, La personalidad, la familia y la salud, El estrés laboral, entre otras, así como a cuestiones epistemológicas y metodológicas de la ciencia psicológica. Ha recibido distinciones como el Premio Interamericano de Psicología, la Orden Carlos J. Finlay, máxima distinción del Estado cubano para investigadores, ganador en tres ocasiones del Premio de la Crítica del Instituto del Libro de Cuba y seleccionado por el Centro Bibliográfico de la Universidad de Cambridge entre los 2000 científicos sociales más destacados del siglo XX en la rama de las ciencias sociales.

El primer principio que expone este autor es el relativo al conocimiento como *producción constructiva-interpretativa*. La interpretación es definida como un proceso en el cual el investigador *integra, reconstruye y presenta en construcciones interpretativas diversos indicadores obtenidos durante la investigación* (p.21), pero sin que por efecto de someter la interpretación a alguna categoría universal del marco teórico asumido, se reduzca la riqueza de lo estudiado.

El segundo atributo de la epistemología cualitativa se refiere al *carácter interactivo* del proceso de producción de conocimiento, que se define en torno a las relaciones investigador-investigado. González Rey explica que esta consideración *otorga valor especial a los diálogos que en ella se desarrollan y en los cuales los sujetos se implican emocionalmente y comprometen su reflexión en un proceso en el que se producen informaciones de gran significado para la investigación* (p.23).

La tercera característica tiene que ver con la *significación de la singularidad como nivel legítimo de la producción del conocimiento*. El autor considera que la singularidad no se identifica con la individualidad, y que la primera *se constituye como realidad diferenciada en la historia de la constitución subjetiva del individuo* (p. 23).

Definimos nuestra investigación doctoral como un estudio no experimental a través de recursos participativos, dotado de un enfoque cualitativo y provisto de una meta teórico-empírica y con un objetivo orientado hacia el cambio. Este diseño permite que el marco conceptual guíe la recolección y el análisis de los datos, como lo confirman Hernández-Sampieri ¹⁹⁴ y otros expertos (2010), quienes explican que: *...esta teoría, marco conceptual o ideología es más importante para orientar la investigación que el propio método debido a que determina la dirección a la cual debe enfocarse el investigador o investigadora al explorar el problema de interés...(y) crea sensibilidad para recabar datos de grupos marginales, o no representados...* (p.569).

El estudio que hemos logrado trata de la sobreedad en el sistema educativo dominicano. Como se aprecia en la primera parte del trabajo, correspondiente al *marco teórico*, las

¹⁹⁴ Roberto Hernández Sampieri, es egresado de la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación de la universidad Anáhuac de México. Es maestro en Administración por el Instituto de Estudios Universitarios, A. C., Diplomado en Consultoría por la Universidad Anáhuac y cuenta con otros estudios de postgrado. Además de la obra citada, es coautor de los libros: Marketing electoral e imagen de gobierno en funciones; Marshall McLuhan: el explorador solitario; Autotransición de empleo. Hernández ha creado múltiples sistemas y escalas de medición. Es docente en la Universidad de Celaya y el Instituto Politécnico Nacional, así como profesor invitado de diferentes instituciones latinoamericanas, a nivel de postgrado.

informaciones que alimentan la reflexión se han obtenido de estadísticas y memorias oficiales de República Dominicana, así como de investigaciones nacionales y foráneas llevadas a cabo por expertos latinoamericanos.

Encontramos que la epistemología cualitativa enunciada en las características especificadas tiene su mejor expresión en el paradigma idiográfico de investigación, entendido como metodología participativa, en la cual el investigador se halla implicado en el proceso, y como modelo de investigación social referida al estudio de las acciones humanas y de la vida cultural (Quiroga, E., 2007).

Por considerar que es especialmente relevante para definir la problemática en cuestión, se ha optado por desarrollar parcialmente un estudio empírico, enmarcado dentro del paradigma idiográfico de investigación. Como una de sus cualidades más significativas se destaca lo referente a la investigación de la realidad, intentando interpretar o extraer sentido de a los fenómenos, de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas (Rodríguez, G.; Gil, J. & García, E. 2004).

De ahí que hemos recurrido a una experiencia que se llevó a cabo en ochenta y siete centros educativos dominicanos entre los años 2005 y 2008, identificada como *Proyecto de Atención a la Sobreedad en el Nivel Básico de Escolaridad*, la cual ha sido sistematizada y analizada para este trabajo de tesis doctoral.

Asimismo, de forma coherente con el compromiso epistémico seleccionado, a partir de técnicas de investigación social de índole *cualitativa* y derivadas de dinámicas creativas y lúdicas, hemos recolectado información, relatos vivenciales, opiniones, propuestas y expresiones actitudinales, ligadas lógicamente a afectos.

Las técnicas *cualitativas* de investigación social permiten profundizar en los fenómenos sociales, vivencias, sentimientos, experiencias, reflexiones y subjetividades, todos ellos aspectos considerados como relevantes en el presente estudio de tesis doctoral. La metodología *cualitativa* proporciona una comprensión completa, aún cuando compleja, de la realidad social. Berenice Pacheco (2008) postula que estos procedimientos *cualitativos* producen información descriptiva y analítica, a través de métodos de recolección poco estandarizados que, trascendiendo lo meramente observable, ponen de relieve y explicitan el valor de lo subjetivo, atendiendo lo emocional y lo relacional.

Con el paradigma idiográfico se hacen explícitas las relaciones objeto-sujeto de investigación, apostando por la percepción activa de la persona investigadora y haciendo

relucir los valores que están implicados en ella, valores éstos que intervienen y dan forma al trabajo de investigación como tal. Para Ana P. de Quiroga (2002), la investigación en ciencias sociales ha de propugnar valores como el compartir y la definición de la autoestima, que constituyen aspectos ampliamente tratados en nuestra tesis.

Al presente, la investigación psicosocial se afianza en *teorías más locales*, centradas en problemáticas y situaciones específicas, en vez de estar predispuesta a la búsqueda de grandes narrativas. En este sentido, González Rey (2000) argumenta que *epistemologías nuevas, asociadas a grupos que mantuvieron silencio, hoy comienzan a aparecer como un intento de solución a los problemas planteados* (p.5). Tal es el caso de las posturas feministas, a las cuales hemos dado un lugar importante en la reflexión que constituye el *marco teórico* del presente trabajo de investigación.

Con respecto a las propuestas teóricas, hemos manifestado nuestra oposición a la psicología social psicológica en pos de una psicología social sociológica y *crítica*, debido a las inconsecuencias e insuficiencias explicativas del enfoque experimentalista e individualista que caracteriza a la primera perspectiva. Dentro de las argumentaciones en contra, hemos aportado algunas que aluden al principio de objetividad que, desde las concepciones feministas, no sólo ha desvalorizado las ciencias sociales frente a aquéllas denominadas naturales, sino que ha legitimado y hecho visible la penetración patriarcal en el corpus de conocimiento.

Estimamos que esta reflexión crítica adquiere relevancia en la medida en que el colectivo docentes con el que hemos trabajado en la investigación muestra un componente femenino muy elevado, por lo que hay que estar alertas en sus asunciones y valoraciones referidas a los alumnos en condición de sobreedad escolar.

Para Marta González García¹⁹⁵ (1999), la *metodología cualitativa* implica un abordaje *holístico*, basado en la búsqueda de la comprensión de la complejidad y la amplitud, y *relacional*, centrado en las relaciones sociales y aspectos subjetivos. Asimismo, conlleva un planteamiento *ético*, puesto que incorpora confidencialidad y un consentimiento informado, y *subjetivo*, porque explicita sesgos e intereses que son inherentes al investigador.

¹⁹⁵ Marta I. González García es investigadora del Instituto de Filosofía del CSIC de España. Es coautora del texto Ciencia, Tecnología y Sociedad, además de artículos sobre temas de orden feminista, como el aquí citado.

Otro supuesto ligado al paradigma empirista-experimental de investigación, refutado en nuestro *marco teórico*, es el principio positivista que admite como conocimiento únicamente los hechos y sus correlaciones en los cuales la verificación se sustenta en razones y justificaciones. Este enfoque, aplicado al análisis de los hechos sociales, pretende avalar la propiedad natural y regulada de condiciones sociales, tales como las de pobreza y de exclusión, en las cuales se encuentra sumida una gran parte de la población mundial. Con respecto a estos procedimientos, supuestamente explicativos, proponemos retomar las argumentaciones críticas de Ignacio Martín-Baró (1986). De este modo, hemos rechazado el positivismo suscribiendo el *principio de la negatividad* propugnado por dicho autor, que acepta como *realidad* aquello que no existe en lo inmediato, aunque *históricamente* pudiera ocurrir si se dieran las condiciones sociales y económicas apropiadas por las que Martín Baró luchó, posicionándose a favor de las personas excluidas. Así, el jesuita español defendió la factibilidad como conocimiento válido.

En este trabajo se sostiene que el fin último de la investigación en ciencias sociales consiste, como lo expresa Edgar Morin (1999), en alcanzar la *felicidad* o la *verdadera vida*, tan deseada por las personas. Esta aspiración, conocida también como *vida buena* (Villamán, 2003 y 1994), se consigue más allá de la satisfacción de las necesidades básicas. Se recaba buscando el desarrollo personal a través de una existencia con calidad *poética*, la cual, según Morin, conlleva lucidez y comprensión.

Por lo dicho, es más que imperativo sostener el principio de la negatividad para contrarrestar concepciones como las que exponen docentes y directivos de los centros educativos en torno a la población en condición de sobreedad escolar. Este personal educativo suscribe la idea de que la sobreedad es responsabilidad de cada alumno, debido a que su *fracaso* en la escuela obedece a condiciones *personales* que, hipotéticamente, se manifiestan en desinterés, falta de disciplina o torpeza, cuando en realidad se trata de carencias producidas por la marginación social que sufre el estudiante, y que le impide comprender la cultura escolar. Esta interpretación resulta paradójica en la medida en que estos educadores parecen olvidar que su falta de acción para crear los apoyos necesarios de acuerdo con la diversidad que reclama la atención a este grupo de educandos, genera en gran parte estas mismas condiciones *personales*.

En nuestra investigación hemos llevado a cabo cuatro tipos de procedimientos y técnicas diferentes y complementarios, con el propósito de comprender el fenómeno estudiado,

referido a la condición de sobreedad en la escolaridad básica. Estas herramientas de investigación incluyen, en primer lugar, la sistematización y el análisis de las acciones y vivencias ocurridas durante la ejecución del *Proyecto de Atención a la Sobreedad*. En segundo lugar, la utilización de entrevistas semiestructuradas con informantes cualificados, profesionales e investigadores científicos sociales reconocidos en el contexto dominicano. La tercera herramienta proviene de los grupos de discusión con estudiantes en condición de sobreedad escolar y con docentes que participaron en un programa de atención a dicha condición. Por último, el uso de dinámicas grupales *artísticas* ejecutadas con personal docente y directivo perteneciente a centros educativos con altos índices de repetición, abandono y sobreedad de la zona Este de República Dominicana.

Volviendo al primer procedimiento, cabe precisar algunos aspectos de *la sistematización y el análisis* de la experiencia de atención prestada a la condición de sobreedad escolar, la cual se desplegó en ochenta y siete centros educativos a partir del *Proyecto de Atención a la Sobreedad en el Nivel Básico de Escolaridad*, y se efectuó durante tres años consecutivos, entre 2005 y 2008. En este caso, se trata de una sistematización de experiencias que cobra su sentido al configurarse como un hecho social significativo para los actores implicados.

El significado de las experiencias sistematizadas se apoya en un proceso analítico animado por la teorización de la psicología social crítica y la psicología social de la educación. El paso desde la actividad interventiva a la actividad investigadora inherente a la realización de la tesis doctoral ha implicado la resignificación de los resultados obtenidos en el marco del *proyecto*, ofreciendo la oportunidad de aportar nuevas pistas para el desarrollo de un modelo de atención inclusivo, cuya propuesta aduce que la educación de toda persona se desenvuelve a partir de la aceptación de su diferencia y que esta aprobación representa una aportación conducente a un proceso escolar flexible, abarcador y complejo, el cual, por ende, promueve valores tales como la solidaridad y el respeto, y acoge las emociones y sentimientos que nutren la misma experiencia educativa.

En segundo lugar, se presentan contenidos seleccionados de la producción verbal relativa a *las entrevistas semiestructuradas* realizadas con informantes cualificados, que fueron captados por su formación en psicología social aplicada y por ser responsables de programas educativos orientados hacia la *atención a la diversidad y la educación crítica*.

Los entrevistados se distinguen por ser personas que destacan por su conocimiento y su compromiso con respecto a la calidad de la educación pública dominicana.

En tercer lugar, se ofrecen contenidos seleccionados de la producción verbal obtenida mediante la realización de *grupos de discusión* organizados, respectivamente, con estudiantes en situación de sobreedad escolar integrados en el sistema educativo público, y con docentes pertenecientes a este mismo sector educativo, que hubieren tenido alguna experiencia propia de atención a estudiantes en condición de sobreedad.

Fruto de la producción discursiva, las verbalizaciones correspondientes a las entrevistas con informantes cualificados y a los grupos de discusión proporcionan un material que permite sentar un *diálogo* entre visiones, críticas y propuestas, sostenidas por los diferentes participantes que son actores en este proceso de investigación. Estos productos dialógicos resultan imprescindibles, máxime si se toma en consideración que es esencial apoyarse en un modelo relacional-interactivo para aproximarse al conocimiento de los fenómenos sociales y los sistemas que los sustentan. Justamente es esto lo que, en términos de Antonio Elizalde (1993), posibilita pasar de la representación intelectual al plano holístico-integral y, consecuentemente, trascender la explicación para lograr la comprensión.

Por último, reseñamos las *dinámicas grupales artísticas* desempeñadas en talleres que conforman el *Espacio Afectivo-Participativo*¹⁹⁶, aplicadas a un amplio grupo de docentes del sistema educativo público, justificando la necesidad tanto del autoconocimiento como del manejo de la emocionalidad que precisa el personal educativo que trabaja en escuelas con altos índices de repetición, abandono y sobreedad escolar. Conviene puntualizar que todos los centros afectados por estos indicadores pertenecen a una región de República

¹⁹⁶ Con relación a la propuesta terapéutica Espacio Afectivo-Participativo mencionamos investigaciones y publicaciones nuestras, tales como: Hernández Mella, R. y Liranzo Soto, P. (2013). *Las Diosas Sometidas: autoconcepto en mujeres de grupos vulnerables. Encuentros afectivo-participativos y sus efectos en el self. Primera parte: la fundamentación teórica*, Ciencia y Sociedad, XXXVIII(4), 659-690; Hernández Mella, R. y Liranzo Soto, P. (2013). *Las Diosas Sometidas: autoconcepto des-mejorado. Encuentros creativos con mujeres de grupos vulnerables. Informe final de investigación*. Instituto Tecnológico de Santo Domingo (INTEC). República Dominicana; Hernández Mella, R. (2012). *El Arte Salva*. En: Ministerio de Educación República Dominicana: *“La Educación Artística en el mundo actual: aportes al desarrollo humano y al ejercicio de ciudadanía”*. Santo Domingo. MINERD; Hernández Mella, R. y Pacheco Salazar, B. (2012). *Vivir Feliz como Propuesta para un Quehacer Docente Imaginativo e Inclusivo*. Santo Domingo. OEI-República Dominicana; Hernández Mella, R. y Pacheco Salazar, B. (2009). *Nueva mirada psicológica al ‘ser mujer’: despertar, transgredir y renacer en el arte*, Ciencia y Sociedad, Vol. XXXIV, No. 3 (Julio-Septiembre), ISSN0378-7680 y Hernández Mella, R. y Pacheco Salazar, B. (2008). *Eva Muda la Piel: De la culpa a la redención. Re-encantando el (ha)ser femenino en el imaginario social. Informe Final de Investigación*. INTEC. República Dominicana.

Dominicana especialmente empobrecida, constituida por las provincias de La Altagracia, La Romana, San Pedro de Macorís, Hato Mayor y Monte Plata. Las actividades enmarcadas dentro de las dinámicas grupales se han realizado, y se siguen desarrollando, con un doble propósito, a saber, el de brindar al personal docente antes mencionado la oportunidad de beneficiarse de una terapia psicológica que facilite el desarrollo de una autoestima positiva y, como consecuencia, fomentar una conciencia de responsabilidad hacia la calidad de la experiencia educativa.

Las dinámicas grupales artísticas están entroncadas con las técnicas participativas que *incrementan la creatividad, la apertura y la disposición al cambio de las personas involucradas* (Elizalde, A., 1993, p. 134). Al tenor del modo en que estas técnicas son llevadas a cabo, podrían calificarse de técnicas de *auto-educación*, las cuales Carlos Núñez (2001) define como *determinantes* en la construcción de la *nueva subjetividad* (p.73). Las dinámicas suponen la utilización de recursos artísticos y la meditación, que conceden a los participantes la ocasión de recrearse y redescubrir sus cualidades y valores, así como de reconocer sus limitaciones y sufrimientos.

En nuestro trabajo se hace patente la coincidencia con la reflexión que hace Elizalde (1993)¹⁹⁷ acerca del momento cultural o de la vida colectiva en que nos encontramos y que nos obliga a superar nuestros miedos y soltar nuestras rigideces e, incluso, a liberarnos de nuestras certezas, pues solo así abriremos espacios de libertad y de *creatividad*. En este sentido, con nuestra investigación pretendemos contribuir, modestamente, a la creación de esos espacios, apoyándonos en una propuesta de educación que incluya todo tipo de persona como educando.

Para luchar contra la crisis civilizadora que se vive actualmente y que pasa por la búsqueda de coherencia entre lo que se piensa, se es, se siente y se quiere, Núñez (2001) propugna una *revolución ética, a saber, una revolución que, según las palabras del autor, no será violenta, aunque será total, absoluta, envolvente: hablamos, pues, de un cambio profundo, desde lo individual, lo personal y lo familiar, hasta lo social, lo público, lo político y lo estructural. Un cambio que apunte a la reafirmación de la esperanza y a la construcción de los sueños, es decir, a la reconstrucción utópica como faro que oriente el proceso civilizatorio hacia una sociedad nueva...* (p. 23-24).

¹⁹⁷ Dichas reflexiones figuran en la Primera Parte de nuestra tesis centrada en el *marco teórico*.

I. Sistematización y Análisis del Proyecto de Atención a la Sobreedad¹⁹⁸

En este capítulo se resume la realización del *Proyecto de Atención a la Sobreedad en el Nivel Básico de Escolaridad* en República Dominicana. El Proyecto se estructuró con el propósito de flexibilizar el sistema educativo, dando cabida a programas y acciones que permitan incluir a todo solicitante que desee participar en la experiencia educativa y adaptando el sistema a las necesidades de todos los alumnos. Este proceso se ejecutó durante el período 2005-2008 en ochenta y siete centros educativos del sector público, para el Nivel Básico de escolaridad o educación primaria.

El proyecto focalizó los objetivos en los siguientes aspectos: la admisión en la escuela de estudiantes en condición de sobreedad, la flexibilización de los contenidos curriculares y el ajuste de estrategias pedagógicas y evaluativas.

Estas metas se han establecido para garantizar a los estudiantes en condición de sobreedad escolar el acceso a una educación adaptada a sus necesidades, sin que esta acomodación implique un deterioro de la calidad.

1. Procedimiento de ejecución del proyecto

La ejecución del proyecto contempló cuatro etapas. La primera corresponde a la *experiencia piloto o exploratoria*, llevada a cabo en doce centros educativos pertenecientes a zonas de gran densidad poblacional, que coinciden con espacios urbanos de carácter marginal dentro del área metropolitana de Santo Domingo, la Capital de República Dominicana. Cada uno de estos centros contaba con una población estudiantil ligeramente superior a mil niños y jóvenes. Todos los centros destacaban por tener altos índices de repetición, abandono y deserción, así como de sobreedad.

¹⁹⁸ El Proyecto aparece descrito *in extenso* en el Anexo 1.

La segunda etapa coincide con la fase de *expansión*, la cual radicó en poner en marcha el proyecto en ochenta y siete centros educativos, a partir de encuentros periódicos entre los diferentes actores, durante los cuales se compartían y analizaban las experiencias realizadas.

La tercera etapa concordó con la fase de *consolidación* que supuso la reorganización de los centros educativos, así como la asunción y construcción de estrategias y acciones pedagógicas dirigidas a promover tanto la calidad de los aprendizajes como el compromiso social y comunitario.

Por último, la cuarta etapa se centró en los avances conseguidos en la *sistematización*. Estos progresos atañeron a la recolección y evaluación de vivencias, experiencias pedagógicas y comunitarias y testimonios personales y colectivos del trabajo llevado a cabo.

2. Los logros alcanzados

Como resultado de la primera etapa *exploratoria*, se consiguió un esbozo del Proyecto, a partir del cual se pudieron consensuar estrategias y acciones educativas, y técnicas e instrumentos de recolección de información.

En términos generales, el fruto de los encuentros efectuados en la etapa de *expansión* se basó en la toma de una conciencia de la responsabilidad con respecto a la sobreedad y la confianza depositada en la viabilidad de la experiencia educativa inclusiva, y ello partiendo de la asignación de valor a las acciones que se venían realizando de modo intuitivo.

En la tercera etapa del Proyecto, la de la *consolidación*, se llegó a formalizar cambios importantes en los centros participantes. Estos son los relacionados con la organización de los estudiantes en situación de sobreedad. En efecto, cada centro descubrió la forma que mejor convenía a sus características para articular sus actividades. Una solución consistió en crear un aula multinivel y otra solución estribó en agrupar a estudiantes en condición de sobreedad con niños de su misma edad.

Otros cambios se apoyaron en estrategias pedagógicas que contribuían a la nivelación del alumnado en situación de sobreedad. Se trató de un sostén pedagógico efectuado por

diversos actores sociales entre los cuales se distinguen estudiantes universitarios de pedagogía, docentes con dedicación a tiempo parcial, orientadores, ayuda mutua entre alumnos, organizaciones de la comunidad, etc.

Otro cambio fue el que se aplicó a los materiales didácticos empleados de modo creativo, dando a lugar a la implantación de *rincones portátiles* movibles entre las diferentes aulas, con espacios especializados para la lectura, la ciencia, juego de construcción, etc. Otros recursos didácticos fueron las *ferias educativas*, realizadas dentro de un mismo centro o mediante la cooperación entre centros próximos.

El *Proyecto de Atención a la Sobreedad* se desarrolló como un ejemplo de atención a la diversidad, en el que se asumió previamente que cada centro educativo poseía características plurales, por lo que las acciones impulsadas tenían que ser forzosamente diversas. Así, el proyecto acogió y valoró el trabajo diferenciado que se fue produciendo, en lugar de imponer a una estrategia única y uniforme para todos los centros.

La etapa de la *sistematización* ha generado productos tangibles, tales como el *Documento Motivador*, el documental *Hacer y Ser Educación*, el documental *Dame una Oportunidad*, el documental creativo *Aún Hay Esperanza*, el material didáctico titulado *Sobreedad en el Nivel Básico. Estrategias para dar Respuesta a la Situación* y el manual de actividades denominado *Ideas de Actividades*.

Volviendo al *Documento Motivador*, cabe mencionar que éste contribuye al conocimiento relacionado con la condición de sobreedad escolar, así como a la sensibilización acerca de esta situación y al fomento de las acciones tendentes a una educación inclusiva.

En lo que atañe al primer documental (*Hacer y Ser Educación*), retrata de forma impactante el contexto social en el que se concreta la sobreedad escolar.

En lo referido al segundo documental, precisamos que este material audiovisual presenta testimonios de actores sociales y experiencias significativas de educación inclusiva realizadas en los centros, vinculados con alumnos, madres, maestras y maestros y psicólogos ligados, de un modo u otro, a la problemática de la sobreedad.

Por otro lado, el tercer documental (*Aún hay Esperanza*) recrea, a través de la historia de vida de un alumno afectado por la sobreedad, el contexto social de este último que, distinguiéndose por una fuerte marginación, termina dando paso al proceso de inclusión, merced a la implementación del Proyecto.

Por último, el material didáctico arriba mencionado, brinda una conceptualización de la situación social de sobreedad escolar describiendo, además, las acciones y las conclusiones del *Proyecto de Atención a la Sobreedad*. Respecto al manual (*Ideas de Actividades*) contiene estrategias de acompañamiento pedagógico, recolectadas de los centros participantes y reelaboradas por un equipo multidisciplinar e interregional. Conviene añadir que dicho manual se compone de diferentes tarjetas que se corresponden con distintas actividades específicas, que son descritas e ilustradas con ejemplos y acompañadas con un guía de ejecución.

3. La repercusión del proyecto

El trabajo realizado en el *Proyecto de Atención a la Sobreedad* ha revelado la complejidad de las relaciones y los condicionantes envueltos en el fenómeno de la sobreedad escolar, llegando a reconocer tanto las causas socioeconómicas que desbordan el ámbito educativo como las posibilidades de una educación inclusiva que abre una visión crítica y emancipadora.

La idea que animó este Proyecto es que la sobreedad escolar representa una oportunidad para flexibilizar la educación en el Nivel Básico. No se apoya en la noción de sobreedad escolar percibida como un problema. Esta comprensión de la problemática conduce a abordar la sobreedad escolar con acciones particulares conformadas desde la perspectiva de la diversidad sobre la cual descansa toda experiencia humana.

El foco de acción del *Proyecto de Atención a la Sobreedad*, en República Dominicana, se centra en la flexibilización del proceso educativo que debe llevarse a cabo sin perjudicar la calidad en la enseñanza. Esta adaptabilidad conlleva el uso de técnicas, estrategias y acciones que resulten significativas y atractivas para todos los alumnos, de manera que aquéllos en situación de sobreedad proporcionen, a los centros que los acogen, la oportunidad de realizar una experiencia educativa gozosa e innovadora.

En este punto, se hace referencia a una de las políticas que se consensuaron como prioritarias, a escala mundial, y que reflejan la preocupación por una *educación para*

*todos*¹⁹⁹ que estipula que *es* posible promover simultáneamente una mayor escolarización, una mayor equidad y una calidad superior.

Las acciones ejecutadas y presentadas periódicamente en encuentros con docentes y directivos de los ochenta y siete centros educativos abarcaron la realización de memorias *tradicionales*, textos creativos o representativos, tales como, respectivamente, poesías y *décimas* o *espinelas*²⁰⁰ y dibujos, así como presentaciones teatrales.

Todos estos quehaceres dan cuenta del trabajo creativo que se ejecutó en los centros educativos para abordar la temática de la sobreedad escolar.

Estas reuniones y actividades colectivas pueden asociarse a espacios de reflexión y crítica compartidas, que promueven, entre los participantes, el *fortalecimiento conceptual y metodológico*. Carlos Núñez (2001), por su parte, aporta una ponderación sobre un trabajo muy similar al ejecutado con el Proyecto de Atención a la Sobreedad: *mes por mes, estudiábamos y analizábamos la realidad y nuestras prácticas...Fue un proceso de generación de conocimientos a partir de la práctica...* (p. 136-137).

Estos encuentros colectivos propiciaron un espacio de verdadera Investigación-Acción-Participativa (IAP), en el cual se generaron procesos de desarrollo personal y social, así como de transformación de la experiencia educativa. Estos procesos se dan a partir de la situación de aprendizaje que se engendra cuando se comparten ideas y saberes. Los procesos de transformación tienen lugar porque el trabajo colectivo genera un compromiso compartido que dinamiza al grupo, al saberse este último apoyado por una voluntad conjunta.

En esta etapa del proyecto fue muy importante la *elevación de la estima* de quienes participaron activamente en el mismo. Es preciso mentar que los participantes fueron los actores de las experiencias educativas que sucedieron en los centros públicos, entre ellos se distinguen diversos grupos, a saber, el alumnado, el profesorado, madres y padres, directivos educativos y miembros de instituciones comunitarias y organizaciones no gubernamentales y eclesiales.

¹⁹⁹ Con relación a la preocupación por la *educación para todos*, véase el informe *Resumen 2008* elaborado por la UNESCO.

²⁰⁰ Las decimas y espinelas corresponden a una combinación métrica de diez versos octosílabos atribuida tradicionalmente al poeta Vicente Espinel, escritor y músico español del Siglo de Oro.

Los valores promocionados se refieren al respeto a las diferencias, la aceptación de la diversidad, la convivencia, la cooperación y las relaciones democráticas, amén de la voluntad para lograr aprendizajes efectivos en los y las estudiantes.

II. Entrevistas Semi-estructuradas Realizadas con Informantes Cualificados

Las y los *informantes cualificados* fueron seleccionados en función de varios criterios, por ser estos últimos especialistas en las áreas de Psicología Social y la Educación, ámbitos, estos dos, que concuerdan con los grandes ejes contemplados en nuestra investigación. Asimismo, estos informantes han sido escogidos por sostener una orientación crítica de su disciplina, que les llevó a emprender una misión comprometida a favor de una educación inclusiva y de calidad.

Entre los informantes cualificados, especializados en la materia, hay que señalar a Catalina Andújar, Julio Leonardo Valeirón y Rita Ceballos.

Recalquemos que la primera persona es Representante Permanente de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), siendo Psicóloga Educativa y experta en Educación Inclusiva y Atención a la Diversidad.

Por su parte, el segundo especialista es Director General del Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa (IDEICE), del Ministerio de Educación de República Dominicana (MINERD). Además, su perfil de formación académica se enmarca dentro de la Psicología Social, siendo especialista en Evaluación Educativa.

Por último, la tercera informante ejerce como Directora del Centro Cultural Poveda, una organización no gubernamental dominicana, con proyección internacional, y conocida por su compromiso con el desarrollo y la promoción de una educación de calidad pensada desde una perspectiva analítica y práctica netamente crítica. Cabe añadir que dicha persona es Educadora de formación y especialista en educación para la ciudadanía.

La guía elaborada para la entrevista semiestructurada se apoya en preguntas dirigidas a los entrevistados, que versaron sobre tres dimensiones nucleares.

El primer aspecto trata de la conceptualización de la condición de sobreedad escolar, sea a través de los determinantes sociales de la misma, sea tomando en consideración la

relación existente entre derechos humanos y la citada condición, y ello ateniéndose a las propuestas explicativas de la psicosociología y de la pedagogía crítica.

La segunda perspectiva gira en torno a la valoración de políticas y programas, tanto nacionales como extranjeros, focalizados en la problemática de la sobreedad escolar. Vale precisar que la valoración se emita a las políticas y programas conocidos señalados por los propios informantes.

La tercera dimensión radica en el análisis de propuestas para una educación involucrada que reivindica la democratización, la inclusión, la participación y la calidad.

Concretamente, se formularon preguntas específicas para cada uno de los informantes.

Con respecto a Catalina Andújar, se abordaron aspectos vinculados a la problemática de la Atención a la Diversidad. Inicialmente, las cuestiones planteadas aludieron a explicaciones en torno a la justificación de la inclusión escolar y la fundamentación de su aceptación y, consiguientemente, de la atención prestada a las personas en situación de sobreedad escolar. A continuación, se pidió a la entrevistada que se adentrara en el derecho de esta categoría de alumnos a educarse, que diera una definición conceptual de la condición de sobreedad desde el punto de vista de los derechos y la atención a la diversidad. Posteriormente, se solicitó que pudiera esbozar los cambios introducidos en la escuela y en la educación a fin de hacer posible el acompañamiento de este grupo particular de estudiantes. Finalmente, se invitó a la entrevistada a precisar la información y a pronunciarse sobre la valoración que tuviera sobre los programas nacionales e internacionales aplicados a la sobreedad escolar. Acto seguido, se pidió que aportara propuestas para la elaboración de un programa de atención a la sobreedad escolar focalizado en la educación primaria o básica.

Con relación a Julio Leonardo Valeirón, las preguntas, centradas desde un punto de vista más propio de la Psicología Social Crítica, se refirieron a explicaciones concernientes a la democratización de la educación, así como a la petición de recomendaciones de acciones responsables susceptibles de ser asumidas por la escuela, tomando en consideración que la marginación y las condiciones de sobreedad escolar son fruto de la pobreza. Se prosiguió la entrevista incitando al experto a aportar una explicación psicosociológica de la condición de sobreedad escolar y a elaborar proposiciones para un proyecto educativo basado en el compromiso con la democratización y la calidad de la educación. Por último,

se alentó al profesor a desarrollar explicaciones sobre sus conocimientos acerca de las políticas y programas, nacionales e internacionales, de atención a la sobreedad escolar y a emitir valoraciones y opiniones sobre la vigencia de aquéllos. Estas explicaciones se completaron con otras en torno a las aportaciones de políticas sociales en beneficio de la educación de calidad destinada a alumnos en situación de sobreedad.

En lo tocante a Rita Ceballos, cuyo trabajo se inscribe dentro de la Educación o Pedagogía Crítica, se le convidó a comenzar la entrevista esbozando una conceptualización de la condición de sobreedad escolar desde la perspectiva de la pedagogía crítica y aportando referencias a la experiencia educativa orientada a la inclusión de alumnos afectados por la problemática analizada. Con las preguntas pertinentes se estimuló a esta investigadora para que diese razones de experiencias relacionadas con intervenciones para hallar soluciones a la sobreedad escolar, e hiciera una evaluación de estas pericias educativas. A estas contribuciones inducidas hay que sumar otras aportaciones consistentes en definir acciones vinculadas a la IAP, actuaciones éstas decisivas para la comprensión de la condición de sobreedad escolar y la planificación de una experiencia educativa significativa. Ahondando más en esta dirección, se pidió a la entrevistada que relatase su participación, si la hubiese, en programas de atención a la sobreedad escolar, insistiendo en aspectos descriptivos, evaluativos y la adopción de recomendaciones. Al igual que en los dos casos anteriores, se le demandó que realizara aportes susceptibles de mejorar políticas sociales idóneas para favorecer la educación de calidad de los alumnos en situación de sobreedad escolar.

A continuación, ofrecemos transcripciones seleccionadas de las entrevistas llevadas a cabo con los tres informantes cualificados, privilegiando la producción verbal centrada en las categorías temáticas y los ítems más importantes y medulares de la misma. Con el propósito de discernir el texto nuestro y de citas que corresponden a referencias bibliográficas utilizadas para nuestro trabajo, y los contenidos textualizados de la producción verbal vinculada a las entrevistas, presentamos el material verbal textualizado optando por un formato de este último texto, que contempla, entre diversas características, la relativa al margen izquierdo más ancho que el que se ha aplicado para el primer tipo de texto mencionado. Señalamos que los contenidos verbales que han sido textualizados al proceder a las transcripciones de las entrevistas, se presentan acompañados, sucesivamente, de una introducción nuestra.

1. Contenidos sustanciales de la entrevista llevada a cabo con Catalina Andújar

Catalina Andújar inicia su discurso expresando y defendiendo que, para ella, el enfoque educativo debe dar prioridad a la atención a la diversidad que abarca la educación inclusiva:

La atención a la diversidad no la veo como muchas veces lamentablemente se maneja, vista desde la marginalidad, la vulnerabilidad, la diferencia, desde 'los otros', sino que la diferencia somos todos. Si no lo entendemos así, caemos en la misma trampa.

Para la entrevistada, la atención a la diversidad y la educación inclusiva son vías necesarias para garantizar el derecho que tienen todas las personas a la educación y, especialmente, a la educación de calidad:

La inclusión lo que aborda, para ponerlo en términos simples, es el derecho que todo ser humano tiene a una educación de calidad, o sea, sin ningún tipo de discriminación. El derecho a aprender y a participar, en condiciones de igualdad, sin ningún tipo de discriminación. Eso es la inclusión para mí. Por otro lado, considero que diversidad somos todos. El derecho a la educación se cumple cuando me toman en cuenta y toman en cuenta mis necesidades e intereses.

Catalina Andújar continúa planteando que:

No se trata sólo de integrar, sino de incluir. Tradicionalmente, se ha pensado que es lo mismo, pero no es así. En nuestro país tenemos una oportunidad única para que no se mire así, porque aquí no había una tradición de un sistema de educación especial como los hay en Argentina o en cualquier país.

Catalina Andújar pone el acento en los cambios que debe impulsar la escuela para atender eficazmente la diversidad en su seno. Sólo con estas transformaciones los alumnos podrán sentirse incluidos y participar en las actividades educativas:

No se trata sólo de que estén dentro del sistema educativo, pero que la escuela se mantenga igual y que el niño sea quien debe acostumbrarse y adaptarse a la

escuela. La escuela debe cambiar su práctica, el docente debe cambiar; la escuela debe cambiar su estatus quo. No es sólo darle un libro especial al niño ciego, es más allá de eso. La escuela debe cuestionarse y transformarse. Se trata de cambiar las rotulaciones y realmente acoger e incluir. Lo que tradicionalmente ha sucedido es que se acoge a un niño en la escuela, pero no se cuestiona la práctica de la escuela, y eso es lo que hay que cambiar.

Prosiguiendo en sus explicaciones, Andújar señala que el problema de la exclusión tiene su origen en la misma escuela:

En la atención a la diversidad hay que abordar tanto la población que está en la escuela, como la que no llega. Y también la que aún estando dentro de la escuela sigue siendo excluida y marginada. Hay exclusión y marginación cuando se rotulan estudiantes por ‘problemas de conductas’ o porque ‘no aprenden’. La escuela es la que debe transformarse para que todos y todas aprendan. Por eso me gustan muchos los planteamientos de Rosa Blanco, de la UNESCO, que señala que no es sólo hablar del derecho a la educación, sino del derecho a la educación de calidad. Educación de calidad que requiere de la equidad, es decir, darles a todos lo que a cada uno le corresponde por sus propias necesidades.

A propósito de la realidad local, señala que:

En República Dominicana hay muchos retos pendientes. Todavía persiste una división de niños normales y niños anormales. No hay una verdadera perspectiva de diversidad. Atender a la diversidad no es sólo atender al niño ciego, no es al niño sordo, no es al niño especial, es a todos y todas. Actualmente la escuela no está cumpliendo su función, ni las públicas ni las privadas. Por ejemplo, recuerdo una experiencia de un trabajo anterior donde las supuestas ‘aulas de recuperación pedagógica’ eran coloquialmente llamadas las ‘aulas de los loquitos’. ¡Imagínate! ¡Y estaban ubicadas en el sótano de la escuela, en el lugar más oscuro! Y los niños seguían repitiendo y no aprendían. Y las aulas de recuperación pedagógica seguían la misma metodología que en las aulas (regulares).

El tema de la sobreedad hay que seguirlo profundizando en nuestro país. Muchas veces la misma escuela aumenta, intensifica y reproduce el tema de la sobreedad,

o sea, se justifica con el tema del ingreso tardío, de los problemas familiares y todo eso, pero como la misma 'repitencia' y otra cosa, o sea que desertan y vuelven más tarde, la misma escuela está reproduciendo la situación, o sea, lo producen independientemente del tema de los contextos de pobreza, del tema familiar, o de cualquier tema. Entonces, yo pienso que habría que trabajar con estrategias directamente para transformar las prácticas docentes.

Otro aspecto a profundizar en nuestro país es que aquí los datos de precocidad son muy elevados, más que los de la sobreedad. Precocidad es (cuando) los niños tienen un desempeño por encima de su edad. Entiendo que el ingreso tardío ya no es excusa para la sobreedad escolar. Es hora que la escuela asuma su responsabilidad. La escuela siempre busca todas las formas del mundo para quitarse la responsabilidad de encima. No podemos negar los niveles de pobreza, no podemos negar la desintegración familiar... pero la escuela tiene también una responsabilidad que asumir.

Al preguntar a Catalina Andújar si conoce algún programa extranjero de atención a la sobreedad, ésta contesta lo que sigue:

Entiendo que Brasil ha desarrollado experiencias interesantes en el abordaje de la sobreedad y en su reducción. También Argentina, donde incluso se han utilizado vagones de trenes viejos como aulas de clase. En México también hay experiencias de atención a la sobreedad, llamadas 'segunda oportunidad', que es educación de modalidad flexible. Aunque ese es un caso interesante porque en las estadísticas plantean que no tienen sobreedad pero, lo que en realidad sucede es que no los admiten en la escuela regular a los catorce años, por ejemplo, y los pasan a ese programa de modalidad flexible de adulto. Es algo tipo CENAPEC²⁰¹, de modalidad de autoaprendizaje y semipresencial.

Mi propuesta para atender la sobreedad escolar creo que iría por la línea de crear sistemas de apoyos. Entiendo que la escuela debe transformarse completamente, que debe ocurrir una revolución allí, y eso lo podemos ir

²⁰¹ CENAPEC es una institución educativa no lucrativa, creada en 1972. Que tiene como objetivo general ofrecer programas educativos, a bajo coste, a personas adultas, mediante el sistema de educación a distancia (EAD). De este modo, se aspira a mejorar la calidad de vida de los adultos con escasa formación y facilitar su incorporación al proceso de desarrollo (Véase el enlace www.cenapec.edu.do/index.php/conoce-a-cenapec/quienes-somos).

logrando pasito a pasito a través, por ejemplo, de sistemas de apoyos que vayan generando cambios y no dejen generaciones perdidas, excluidas del aprendizaje. Los sistemas de apoyo no serían sólo para los estudiantes, sino también para el profesorado; un sistema de apoyo para todo el sistema escolar. Yo defiendiendo el derecho a educarse en consonancia con su grupo de edad. Creo que no tiene ninguna justificación que un niño en sobreedad de doce años esté con niños de seis años en el aula. ¡Yo creo que no! Yo creo que indudablemente hay una experiencia de vida y unas capacidades ya construidas. Ponerles en una misma aula, es volver a desvalorizar y a excluir al alumno de doce años. Mi propuesta sería que ese niño esté en el grado que le corresponde, por ejemplo, y que se le den algunas opciones como modalidades flexibles de aprendizaje para el reforzamiento. Otra opción es en una misma aula hacer agrupamientos por edades, y tener momentos específicos de trabajo en esos pequeños grupos según sus necesidades. Si no considero y valoro la experiencia de vida de los estudiantes, entonces estoy propiciando la deserción y la misma 'repitencia'.

2. Contenidos sustanciales de la entrevista llevada a cabo con Julio Leonardo Valeirón

Desde el inicio de la entrevista el Dr. Julio Valeirón enfatiza en su respuesta el argumento según el cual la sobreedad escolar no constituye un problema:

La sobreedad es una oportunidad, si entendemos la escuela como un espacio de socialización humana donde lo fundamental es lo pedagógico... donde lo fundamental es enseñar a vivir bien con mi mundo, con los demás y conmigo mismo. La escuela debe ser un lugar para brindar oportunidades a todos los niños, sin exclusión alguna.

Sin embargo, Valeirón reconoce que esa no es la situación real actual de la escuela dominicana:

Nuestras escuelas han sido ineficientes porque el estado no ha sido capaz de incorporar a todos los niños y jóvenes a la escuela. Por eso hay una deuda histórica con todos los muchachos que terminan desertando.

Para él, la no exclusión por motivo de sobreedad escolar es una obligación del sistema educativo dominicano. Y para evitar la exclusión es preciso que se transforme la escuela:

Hay una obligación moral y ética de responder a todos los niños, a todas las niñas y a todos los jóvenes. Hay una responsabilidad con los que debieron entrar, con los que ya están, que hay que mantenerlos, y con los que mañana estarán, que hay que asegurarlos. Es necesario cambiar la visión de la sobreedad escolar para empezar a verla como una oportunidad. Una escuela de calidad es aquella que organiza el conjunto de relaciones que se dan al interior de la escuela, relaciones que están marcadas por lo pedagógico y relaciones que están marcadas por otras cuestiones institucionales. Pero la escuela se organiza para que todos los niños y todas las niñas y todos los seres humanos que están ahí aprendan. Entonces, hablemos de calidad cuando haya una escuela así, que es capaz de que todos aprendamos, de que el niño aprenda. Pero el maestro también aprende a ser mejor maestro, el director aprende a ser mejor director y todos los que estamos trabajando en las escuelas, cada vez seamos mucho mejores.

A lo largo de toda la entrevista, Julio Leonardo Valeiron reitera la idea de que una escuela de calidad debe contemplar la sobreedad como una oportunidad:

La escuela es una escuela de relaciones humanas. La excusa es que el niño tiene que aprender matemáticas, por ejemplo. Pero lo fundamental es que el niño aprenda valores y pueda ir forjando la sociedad en la que merecemos vivir. Es necesario incluir toda la diversidad de edad e incluso de género. Hay sociedades donde la diversidad de género es un tema muy serio. En las sociedades indígenas, por ejemplo en Bolivia, o Ecuador, o el mismo Brasil, tienen un problema muy serio porque generalmente en las poblaciones indígenas a las niñas no las incorporan a la escuela; las niñas se quedan en la casa cuidando a los demás niños, o cuidando la casa, y esto genera un problema muy serio de equidad de género. Pero el caso de República Dominicana no es ese, pues aquí hay más niñas incorporadas a las escuelas que los niños. Sin embargo, el tema de diversidad pasa por el tema de la inclusión de todos los niños. No importa la edad.

Además, Valeirón agrega:

Si no asumo el tema de la sobreedad dentro del sistema nacional, me estoy poniendo de espalda a la mayoría de los dominicanos; no le estoy dando la oportunidad a la mayoría de los dominicanos.

Valeirón completa sus últimos comentarios con acotaciones acerca de los múltiples retos que impone el sistema educativo dominicano para lograr atender a la diversidad, máxime si tomamos en cuenta la realidad dominicana severamente marcada por la pobreza:

La mayoría de esos niños tienen algún grado de desnutrición y requieren de cosas ‘mayores’ para que puedan superar esas deficiencias que les vienen por problemas de alimentación. Entonces, en el Nivel Básico estamos manejando a todos los niños como si no tuvieran esos problemas, y hacemos una estructura curricular presuponiendo esa realidad que no existe. A pesar de la política de la ‘no-repitencia’ en los primeros grados, al niño le cuesta mucho poder completar ese proceso, porque la escuela no está pensada desde esa realidad de pobreza. Es como si todosuviésemos los mismos niveles de competencia, como si todosuviésemos los mismos niveles de oportunidad, en términos del desarrollo biológico y el desarrollo psicológico. Lo cierto es, también, que, a pesar de esas condiciones de pobreza, en estos niños hay unas potencialidades muy grandes y lo que falta es tener la oportunidad para poderlas desarrollar.

Posteriormente, apunta que:

La estrategia tiene que ir encaminada a formar maestros que manejen la diversidad, maestros que entiendan a cada niño en particular. La diversidad, lo que supone es la atención particular, es decir, el establecimiento de una dinámica de relación que haga de la diversidad justamente su valor psicológico y social.

A continuación, apostilla que:

Si la escuela se organiza para acoger a todos los niños, desde una perspectiva del derecho, del respeto, del cariño, del amor a todos los niños, los procesos son diferentes, y eso no me cabe la menor duda.

Si yo me organizo bajo el supuesto de que somos diversos, de que somos diferentes, de que tenemos distintos intereses, de que tenemos niveles de desarrollo diferentes, yo creo que estamos creando las condiciones para que la diferencia se convierta en la potencia y en la oportunidad, y no al revés. El

problema está en que la escuela presupone una uniformidad que no existe, y una uniformidad que, finalmente, al que le va a dar la ventaja es al que tenga más competencias y, entonces, ese otro se 'fastidió'. El otro es el muchacho que va a tener que irse de la escuela, va a tener finalmente que desertar porque la dinámica misma lo excluye. La escuela tiene que ofrecer oportunidades a todos para que aprendan y esas oportunidades tienen que ser capaces de despertar esas inteligencias múltiples, esas capacidades humanas que están ahí.

Poniendo término a sus aclaraciones, el Dr. Julio Valeirón destaca la experiencia de Finlandia que, en su opinión, ocupa la primera posición en el ranking relativo a la esfera educativa. En ese sentido, realza ciertas exigencias que se esperan de un maestro finlandés de primer ciclo. Estos requerimientos implican cuatro competencias. Éstas consisten, respectivamente, en dominar la lengua finesa y las matemáticas, así como tener buenas aptitudes comunicativas y artísticas.

En lo referido al dominio de la lengua, los expertos educativos insisten en que el maestro de primer ciclo tiene que ser muy competente en materia lingüística para poder enseñar a sus alumnos a interactuar eficazmente.

Con relación a las disciplinas matemáticas, es preciso que el docente cuente con una buena formación a fin de poder enseñar al niño a pensar, y a que éste use los números para pensar la realidad.

3. Contenidos sustanciales de la entrevista llevada a cabo con Rita Ceballos

Rita Ceballos trabaja en el Centro Cultural Poveda²⁰², una institución que tiene especial incidencia en la Dirección Regional de Educación 10²⁰³, del Ministerio de Educación de República Dominicana. Esta regional en Santo Domingo, coincide con una zona de gran

²⁰² El Centro Cultural Poveda en República Dominicana es una organización de la sociedad civil que cuenta con una sólida estructura organizativa y una vasta experiencia y credibilidad en el desarrollo de procesos socioeducativos e investigativos. En octubre del año 2008, decide, a través de la firma de un convenio con el *estado* dominicano, hacer un acuerdo formal para beneficio de la educación pública del país, a través de poner al servicio su conocimiento y experiencia educativa para realizar una *gestión pedagógica e institucional*, de manera conjunta con el MINERD, de la Regional de Educación No. 10.

²⁰³ Dicha Dirección Regional de Educación se compone de cinco distritos educativos, a saber, los de Villa Mella, Sabana Perdida, Santo Domingo Noreste, Santo Domingo Sureste y el Distrito Nacional Sureste.

pobreza que se ha ido empobreciendo aun más durante estos últimos años. Lo que se conoce como Regional 10 cuenta, entre escuelas públicas y privadas, con aproximadamente medio millón de alumnos:

Las estudiantes y los estudiantes son jóvenes, adolescentes y niños y niñas que están en situaciones de vulnerabilidad y de riesgo, muchas oportunidades en el ámbito de la delincuencia y poco espacio para el estudio sano, y poco espacio de diversión sana.

Por esto, pensamos en la necesidad de articular la escuela y la comunidad en la experiencia educativa.

Prosiguiendo su exposición, la Directora del Centro Cultural Poveda agrega:

Lo que buscamos es mejorar la calidad educativa, a través de formación docente, formación de equipos de gestión, trabajo con madres y padres, y trabajo directo con estudiantes. Lo que buscamos es provocar toda una movilización en la regional 10 y, así, ir generando cambios a través de la participación.

Para captar el significado apropiado de Rita Ceballos, conviene precisar brevemente la actividad y la intervención de esta organización de la sociedad civil dominicana. En efecto, el trabajo del Centro Cultural Poveda queda definido, en los mismos términos manejados por esta institución, como una mediación necesaria e importante para acompañar los aprendizajes curriculares, y los aprendizajes para la vida. El enfoque desde el cual surge esta labor es el de los derechos y de la formación para la ciudadanía:

Asumimos que el rol de la escuela debe ser formar una ciudadanía crítica y comprometida que permitan la transformación comunitaria.

El programa impulsado por la organización dirigida por Ceballos, el cual integra numerosos proyectos²⁰⁴, desarrolla distintas líneas de acción. Una de las principales es los llamados *semilleros de arte*, en los que se trabaja la danza contemporánea, para la educación en valores, en la creación de murales, etc.:

Con el trabajo de danza lo que buscamos es el trabajo con la expresión corporal, sexualidad y el movimiento. Esto es, a su vez, un trabajo de autoestima y de rescate de valores culturales. Se aprende a pensar la música de una manera

²⁰⁴ Para mayor información, se puede acceder al enlace www.centropoveda.org/-Proyectos-.html.

distinta. Además, la danza implica mucha disciplina. Este trabajo lo estamos realizando con estudiantes entre trece y dieciocho años de edad, de cinco distritos educativos de la Regional 10... unos trescientos cincuenta jóvenes en total.

La entrevistada añade que también se han articulado grupos estudiantiles que se dedican a realizar pinturas y murales educativos:

Se trata de pintar el mundo que queremos... Estos murales llevan como un proceso mismo de información de acompañamiento hasta que llega la pintura, y todo el mundo sabe pintar. La idea es que todos pintamos; a veces la persona llega, que nunca he pintado, y que no puedo pintar un mural que es gigante, pero todos sabemos pintar, y cada uno tiene su propia creatividad.

Otra línea de acción relatada por Ceballos es la que está vinculada a la creación de círculos creativos literarios estudiantiles, en los que se trabaja a partir de distintos encuentros organizados a través de talleres que incluyen actividades variopintas relacionadas con la escritura creativa, el uso de blogs y otras tantas formas de expresión.

Abundando en los ejemplos, Rita Ceballos explica que a través de las acciones relacionadas con la pintura, la literatura y la danza, también se ha buscado crear espacios de encuentro entre los alumnos de distintos centros educativos, lo que ha permitido a estos jóvenes compartir experiencias y crear, de este modo, redes juveniles comunitarias. Todos estos espacios suelen desarrollarse durante los fines de semana, como forma de no interferir negativamente en el curriculum educativo:

Lo que sí se articula con el curriculum, son los proyectos participativos de aula que promovemos. Estos son programas de investigación-acción donde se involucran todas las personas que son parte de la comunidad escolar. Aquí todo el centro se moviliza en torno a un interés común, con convergencia de todas las áreas de conocimiento. ¿Qué hacen los proyectos participativos de aulas? En torno a un tema problema común que ha sido seleccionado mediante reflexión y concurso, todas las áreas del conocimiento trabajan en torno a eso, desde la educación física, formación integral humana y religiosa, matemática, sociales y lo demás, toda la escuela trabaja en torno a eso. Todo el centro educativo, los de la mañana, los de la tarde. Entonces, está provocando encuentros entre los diferentes grupos, de diferentes niveles para trabajar, para ponerse de acuerdo

con el tema. Los temas que más han sido seleccionados son, por ejemplo, problemas con el medio ambiente, el problema de la basura, el problema del ruido, el problema de los embarazos en las adolescentes, el problema de la violencia y la delincuencia en el hogar y en los barrios. Son situaciones que han movilizado mucho los intereses de los y las estudiantes que se han pasado un año escolar trabajando el tema.

Sin lugar a dudas, una de las principales ganancias de esta estrategia es lograr la articulación entre la escuela y la comunidad:

Además, hemos conocido testimonios fenomenales... Estos proyectos han contribuido a mejorar las relaciones entre estudiantes, y entre estudiante y profesor. El tema de la investigación es algo que siempre les motiva mucho y transforma.

Finalmente, otra línea de acción que desarrolla el Centro Cultural Poveda es la creación de experiencia de meditación en los centros educativos:

La experiencia de meditación se está desarrollando a través de los docentes en el espacio de formación integral, aunque también se han ido integrando docentes de otras áreas que también tienen sensibilidad. Los resultados hasta ahora han sido también muy positivos. Se trabajan ejercicios de respiración, postura corporal y reflexiones. Hemos venido trabajando con el segundo ciclo de básica y las respuestas han sido muy positivas.

Al profundizar sobre el abordaje de la situación de la sobreedad escolar, Rita Ceballos comenta:

Existe mucha deserción escolar en el tránsito de la educación básica a la media, que mucho tiene que ver con la pobreza y la necesidad de trabajo. También es muy común el tema de la sobreedad. Nuestra principal estrategia consiste en que el estudiante quiera estar en la escuela, que lo vivencie como un lugar agradable. También tratamos de 'concientizar' en que ningún estudiante se rechace ni excluya del sistema escolar, por ningún motivo; ni mandar a estudiantes en sobreedad a la tanda nocturna porque entonces terminan desertando. Se necesitan también docentes creativos en las aulas, que sepan manejar la

sobreedad y no la vean como un problema. Desde la atención a la diversidad, la sobreedad no es un problema. Es sólo una realidad que debe ser atendida.

Rita Ceballos agrega que:

En nuestro país se ha ido disminuyendo la estadística de la sobreedad, pero bajo el precio de la exclusión de esos estudiantes. Eliminar a estos estudiantes del sistema es una forma, (para) el sistema, (de) evadir su responsabilidad como garante de derechos.

Entre las estrategias que ha utilizado el Centro Cultural Poveda, para el abordaje de la sobreedad, además de la línea de acción ya citada, relacionada con los semilleros de arte, se destaca:

Un programa de mejora de aprendizajes de lectura y escritura donde se crean grupos de apoyo para estudiantes que lo necesiten, creación de grupos permanente de estudios....

A modo de conclusión, Ceballos alega que:

La principal labor es el cambio actitudinal de los y las docentes... que no vean al estudiante en sobreedad como un estorbo... y que no se sientan sin recursos ni herramientas para trabajar esa situación en el aula.

III. Grupos de Discusión con Estudiantes y Docentes

Este capítulo se compone de los testimonios y expresiones emitidos por estudiantes en situación de sobreedad escolar y por docentes con experiencia en el trabajo con esa población, grupos ambos pertenecientes a la escuela pública Ulises Domínguez de la ciudad de Santo Domingo. Este centro no fue parte del *Proyecto de Atención a la Sobreedad* ya explicado, aunque cabe precisar que llegó a ejecutar un programa elaborado por el Ministerio de Educación.

Si bien contó en su haber con una experiencia de atención a la sobreedad escolar, la selección de una escuela que no participó en el *Proyecto de Atención a la Sobreedad* se justifica en la medida en que los alumnos y los docentes de aquella supieron llevar a buen puerto su tarea como participantes de grupos de discusión, que consiste en producir sentidos a través de sus verbalizaciones y en comunicar las concepciones y los valores que defienden. Estas ideas y principios expresan, explican y revelan las acciones del alumnado y profesorado implicados en la situación de sobreedad escolar, así como de las consecuencias de estas mismas acciones sobre la población en situación de sobreedad, lo que permite, a posteriori, criticar estas acciones y consecuencias desde un enfoque emancipador de la Psicología Social de la Educación.

La Escuela Ulises Domínguez posee en sus instalaciones cuatro niveles educativos, a saber, los que se corresponden con la educación preescolar, la educación básica o primaria, las enseñanzas secundarias y la educación para personas jóvenes y adultas. Estas enseñanzas se organizan en tres turnos escolares: por la mañana, la tarde y la noche²⁰⁵.

Durante nuestra visita y presencia en el centro Ulises Domínguez pudimos comprobar que el establecimiento lucía servicios adecuados para el trabajo docente y destacaba por su limpieza. En el tiempo de permanencia en dicha escuela, percibimos un ambiente agradable, un nivel escaso de ruido, incluso en los momentos de recreo.

²⁰⁵ El turno de noche concierne al *subsistema de personas adultas*.

El grupo de discusión llevado a cabo con alumnos estuvo compuesto de seis personas, siendo todos alumnos del octavo curso del Nivel Básico. La composición fue mixta (cuatro varones y dos mujeres). En cuanto a las edades de los participantes, se distribuyeron entre tres niveles próximos: tres alumnos de catorce años, uno de quince y dos de dieciséis años. Los participantes fueron propuestos por la Directora del centro, a petición nuestra, ya que previamente le habíamos solicitado a ésta que se captasen alumnos con una experiencia de atención a la sobreedad.

En cuanto al grupo de discusión constituido por docentes, estuvo compuesto por seis maestros, todos enseñantes en el Nivel Básico. La falta de proporción referida al sexo de los participantes (un hombre y cinco mujeres) concuerda plenamente con la asimetría entre maestras y maestros del sistema educativo de la escuela primaria, para el cual domina claramente el profesorado femenino sobre el masculino. Con respecto a la antigüedad docente, ésta osciló entre tres años y veinte años, siendo el promedio de 13,8 años. No se preguntó la edad, puesto que, según los usos sociales dominicanos, no se acepta de buen grado la solicitud de esta información. Sin embargo, a tenor de nuestra observación, pudimos deducir que las edades de los miembros del grupo de discusión fluctuaron entre los 35 y 55 años. En lo tocante a la captación de los participantes, se resolvió del mismo modo que en el caso del grupo de discusión realizado con alumnos. Con otras palabras, los docentes participantes fueron propuestos por la Directora de la escuela, también a petición nuestra, porque cumplían con una dimensión fundamental del perfil de los participantes de este grupo, a saber, el haber formado parte de acciones promovidas por el Ministerio de Educación para *erradicar* la situación de la sobreedad escolar.

1. Grupo de discusión con alumnos en situación de sobreedad escolar

A continuación, se presentan las explicaciones, contenidas en las verbalizaciones del grupo de discusión, que dan cuenta de las percepciones que tienen los alumnos con respecto a su situación de sobreedad escolar, así como acerca de sus condiciones de vida, relaciones familiares, su trabajo y trato en la escuela, de sus sentimientos y sus representaciones del *sel*, y de las actitudes de sus compañeros y compañeras hacia ellos.

Al preguntar a los estudiantes si les gusta la escuela, se obtiene una respuesta unánime afirmativa, según la cual:

Aquí uno aprende, se supera. Y si uno necesita un consejo también te lo dan.

La escuela nos da muchas oportunidades.

La profesora siempre nos ayuda con las tareas si no las entendemos.

Esta última verbalización pronunciada por tres alumnos viene acompañada de otro comentario realizado por estos mismos estudiantes:

Aquí todo está equipado. Al que no le guste esta escuela, es un abusador.

Por otro lado, todos los alumnos explicitan que reciben actualmente apoyo en sus casas para proseguir su proceso educativo:

Mi madrastra y mi papá me registran los cuadernos de una vez cuando yo llego a la casa.

Mi hermana se graduó y ella siempre ve si yo hago las tareas.

Si yo no sé algo, le pregunto a mi abuela o mi tía.

Todos las y los participantes de este grupo de discusión comparten la misma condición de *sobreedad escolar*. Mencionan que no se han sentido señalados por sus compañeras y compañeros de clase, ni por sus maestras y maestros, por tener más edad que sus demás pares.

En cualquier caso, llama nuestra atención el hecho de que las condiciones causales de su situación de sobreedad escolar, son muy variadas:

Yo repetí varias veces el mismo curso.

Yo vivía con mi mamá y ella se iba a trabajar temprano; y ella no sabía si yo iba a la escuela, o no, porque ella venía en la noche. Y lo que hacíamos mi hermano y yo, es que no íbamos y nos quedábamos jugando.

Yo también prefería quedarme en la casa jugando.

Yo me atrasé porque no tenía acta de nacimiento.

A mí me operaron y duré como tres meses sin ir a la escuela. Por eso tuve que repetir.

Además, se hace evidente que el trabajo infantil es un denominador común entre estos estudiantes. Y, evidentemente, también es un factor que incide en la deserción escolar y el ausentismo. Por lo general, todos los alumnos que participaron en el grupo de discusión trabajaban durante toda la tarde.

A pesar de las dificultades que han encontrado para insertarse de manera permanente en el sistema educativo, todos los estudiantes agradecen la oportunidad que les han dado la escuela y sus profesores:

Me dieron la oportunidad de hacer el verano y aquí estoy.

Los que más nos quieren son esos maestros.

Los maestros son los que nos impulsan a ser algo en el mañana.

Me siento aceptada por mis maestros.

Mi profesora es como mi mamá porque ella es la que nos ha dado todo aquí, y la queremos mucho.

Al interrogarles si hay algo de la escuela que no les gusta, responden todos al unísono que les agrada todo de la escuela. Sin embargo, al continuar indagando e insistiendo sobre si existe algo que no les hace sentirse bien en la escuela, o que preferirían que fuese de otra manera, empiezan a sacar a la luz una serie de situaciones que hacen de la escuela un espacio no muy apto para el aprendizaje y la convivencia, tal y como lo revelan las dos afirmaciones siguientes:

Los profesores de este centro no se llevan bien.

Hay compañeros también que se pasan... que si uno está hablando con otra persona, vienen y se meten, o cogen las cosas sin permiso... o que le agarran el trasero a algunas hembras.

En otros momentos del desarrollo del grupo de discusión aluden a vivencias no muy satisfactorias:

Uno se ha sentido mal porque, a veces sin uno hacer nada, lo mandan a uno por una semana para la casa, y nos ponen de castigo.

Sí. Te mandan hasta por una semana para la casa.

Si uno se faja²⁰⁶ dentro del curso, o se sube a la azotea, a la tercera vez se va por una semana a la casa.

También nos quitan el recreo... en mi curso nos quitaron el recreo por un año.

A mí me mandaron una vez para la casa porque le quería dar un lapicero a un compañero y se lo tiré. Pero él no lo aparó²⁰⁷. Y se vio mal y me mandaron a la casa por dos días.

O si ven a uno pasillando²⁰⁸ te dejan fuera de la clase.

El grupo de discusión también sale a relucir el tema de la vergüenza que sus miembros pueden sentir en algunos momentos por su condición de sobreedad escolar:

Algunas veces los profesores te preguntan qué edad uno tiene. Y yo lo pienso bien porque si les digo que tengo diez y seis, a uno le da vergüenza que vengan muchachos y se burlen.

Al pedirles cómo serían si fuesen maestros o maestras, contestan haciendo hincapié en el tema de la igualdad y en el apoyo que ellos mismos sienten que necesitan:

Yo no trataría a nadie con vaina²⁰⁹. Yo los trataría a todos como iguales. Yo les daría mucho apoyo a los más grandes porque necesitan mucho apoyo. Eso sería para su bien en el mañana.

Yo les daría a los más grandes todas las oportunidades para que estudien y que sean alguien en el mañana. Les diría que se pongan a estudiar. Pero no los haría sentir mal por estar en un curso más pequeño.

Yo los motivaría más; y les diría que estudien más.

Todos los participantes del grupo de discusión lograron reincorporarse al centro gracias a un programa de verano que desarrolló la escuela:

Nos dieron unas planillas para que estudiáramos. Los maestros nos ayudaron. Nos dieron un par de cursos en la mañana. Ahí estudiábamos todo y así pasamos.

Yo me sentí orgulloso con eso porque así logré entrar a la escuela.

²⁰⁶ La expresión *se faja* significa: *se pelea*.

²⁰⁷ La expresión *no lo aparó* significa: *no lo atrapó*.

²⁰⁸ La expresión *ven a uno pasillando* significa: *ven a uno paseando por el pasillo*.

²⁰⁹ El vocablo *vaina* significa, en este contexto: *con molestia*.

Todos los alumnos sueñan su futuro. Quieren ser doctora, arquitecta, abogado, administrador de empresas...:

Y por eso, tenemos que estudiar, para irnos preparando desde ahora.

2. Grupo de discusión con maestros y maestras

La producción verbal llevada a cabo por los docentes de la educación primaria se focalizó, fundamentalmente, en sus experiencias con los alumnos en situación de sobreedad escolar, sus estrategias pedagógicas utilizadas para mejorar las condiciones de estos últimos estudiantes, la significación de algunos casos dentro de la población escolar con dificultades relacionadas con la sobreedad, así como en el respaldo y el aliento infundido o no a este colectivo por la escuela y las familias, y las valoraciones y sentimientos de los docentes y los alumnos hacia la realidad social y educativa, concretamente de la situación de sobreedad escolar.

Al inicio de la discusión, los participantes no trataron ningún aspecto relacionado con la situación socioeconómica que genera el fenómeno de la sobreedad, las explicitaciones verbales sobre esta problemática se limitan a describir que son los niños o niñas los que se encuentran en esta condición, llegando a calificar esta última en términos negativos.

Sobreedad, es el grupo de estudiantes que uno tiene ya en una edad, a partir de los catorce a los diez y seis años, 'que no están aptos' para estar en ese curso. Estar con otros que tienen menos edad.

Para estas maestras y maestros, si hay que encontrar algún otro *culpable*, éste sería la familia:

Mayormente, la sobreedad viene por la familia. Mayormente es por eso.

Muchos de los problemas que están pasando en la escuela es parte de la familia.

Yo misma, particularmente, me puse de agresiva con una señora verbalmente. Le dije: 'es que usted no quiere a su hijo porque usted lo está mandando a la calle'. Le dije de todo.

Abundando en la responsabilidad incumplida de la familia, se saca a relucir que los alumnos en condición de sobreedad se hallan inmersos en una *realidad* adversa que les

toca vivir. Ahora bien, los participantes docentes no reconocen esta desventura como una causa interviniente de la condición de sobreedad. Tienden, por el contrario, a señalar la familia como factor explicativo esencial de esta condición:

Incluso hemos tenido que visitar padres a las casas; irnos hasta allá, para hablar con ellos y para preguntarles: ‘¿qué le pasa al niño que no va a la escuela?’. Y cuando uno llega, se encuentra con la realidad de que no hay ni siquiera quien reciba a uno. Y salen a buscarlos... Don fulano, como que no sabe. Y uno en la casa esperando.

De la descripción, que se caracteriza por una valencia actitudinal negativa, se pasa a una consideración que, si no es negativa, resulta *sospechosa* en lo que se refiere a las capacidades de los alumnos expuestos a esta situación de sobreedad. Estos últimos son definidos como *no aptos*:

También que el tipo de estudiante en sobreedad no tiene el mismo pensamiento que tienen los niños que están adecuados para ese grado, que tienen la edad para eso.

Ya un niño de sobreedad no tiene los mismos ideales que tiene uno a final de cuarto curso. Ya el que tiene sobreedad piensa de una forma muy diferente al que tiene su edad estándar.

Los docentes reconocen el *aislamiento* que puede sufrir el alumno en situación de sobreedad, pero esta consideración no viene acompañada de la idea de que existe una relación entre el aislamiento y la falta de oportunidades en el aula que niega la aceptación de este estudiante y, por lo tanto, la posibilidad de atenderle y trabajar con él. De hecho, la solución que se le ocurrió a una maestra, y así lo manifestó esta última, muy convencida ella de haber encontrado el remedio correcto, fue *sacar* a un alumno en circunstancia de sobreedad del aula y del programa diurno oficial:

En ese caso tenía uno con sobreedad. Y se sentía aislado. Lo que se hizo, fue que se habló con la Directora de la noche y con la madre para que lo pusiera en la noche e hiciera dos cursos juntos.

Conviene señalar que esta última *ocurrencia* supuso el traslado de un joven a un contexto y un programa educativos previsto para la población adulta, lo que muy probablemente dio lugar, en definitiva, a la deserción de este joven y el abandono de sus estudios.

En el caso de que un estudiante con la condición de sobreedad logre la nivelación, se sigue explicando este éxito como la consecuencia de un proceso de motivación. De ningún modo se interpreta este progreso como el resultado de la intervención docente basada en la aceptación y la atención a la diversidad de condiciones que se dan de manera natural en el aula:

La experiencia que yo tuve con un niño en sobreedad... Yo estaba dando sexto ese año y el niño tenía catorce años. La madre habló conmigo y me dijo de tratar de buscar la forma de ponerlo en el curso que le corresponde. Me quedé con él en las vacaciones. Lo reforcé y lo llevé a séptimo. A los tres meses, lo llevé al octavo grado. Ya el muchacho está como en el segundo del bachillerato, 'porque él tenía una oferta para firmarlo como pelotero'²¹⁰.

Las verbalizaciones correspondientes a este grupo de discusión constituido por maestros da cuenta de que estos últimos se sienten ajenos al problema de la sobreedad escolar sin tomar conciencia de la responsabilidad que tienen para cambiar esta situación de carencia y de exclusión que viven los niños y jóvenes afectados por esta cuestión. Este distanciamiento, por no decir ajenación, se pone en evidencia cuando los participantes enuncian que *el problema es*:

Una tarea de la Secretaría Educación de...acabar con la sobreedad.

Entienden también que el programa promovido por el Ministerio de Educación dominicano para nivelar la formación de los estudiantes en situación de sobreedad provino directamente del gobierno dominicano.

Solo una maestra manifestó que *su* deseo era ayudar y no excluir:

Y no tanto eso, sino que uno también ayuda al estudiante. El interés mío es abolir la sobreedad porque no es para no tenerlos, sino para que ellos vayan al grado que les corresponde, porque es que eso les afecta psicológicamente.

Otra maestra expuso lo que serían acciones a favor de la sobreedad, si bien cabe la posibilidad de limitar el efecto positivo de las mismas:

²¹⁰ La participante indica que el alumno mencionado en su comentario está realizando el segundo curso del bachillerato que corresponde al Nivel Medio, de la enseñanza secundaria. También señala que se le ha brindado la posibilidad de firmar un contrato en un equipo internacional de *baseball*.

El maestro (en un sentido genérico) tiene que ayudarlo, buscarle la forma, como si fuera un acompañamiento. Empezar desde cero, ayudarlo motivándolo en el aprendizaje, darle responsabilidades, porque son muchas las cosas que se pueden dar en clase. Incluso trabajarlo hasta en el otro horario (en otros turnos de enseñanza).

A continuación, se evocan otras acciones y estrategias mencionadas que parecen más bien actividades espontáneas y no la consecuencia de un programa planteado por el Ministerio de Educación. Cabe señalar que algunas propuestas son incompatibles con otras.

Que las madres, como no trabajaban, les ayudan en casa.

Otra estrategia es que uno los recibe con el mismo amor, como si (los alumnos) estuvieran en su grado normal, no haciéndolos sentirse mal con eso de que ‘mira que grande tú estás’, sino integrándolos con amor: ‘ven, tú eres del grupo’.

La psicóloga hizo su trabajo con la familia.

Celebrarle cada logro que se haya alcanzado con ellos. Yo misma les hago una ‘bulla’²¹¹; y eso es una risa, salir con los dientes aquí atrás²¹².

Preparamos dramatizaciones y si se va a escenificar la familia, por ejemplo, le toca el rol de papá, ‘por ser el grande’. Y tratamos de que ellos se importanticen²¹³; y ellos, orgullosos por su rol.

Yo también exploro algunas cualidades de las artes plásticas que ellos tienen. Éste pinta; éste canta...

Se hace también alusión a otras acciones y estrategias.

Como yo soy de los primeros grados, uno le dice: ‘tú ayudas a los más pequeños; si yo salgo a la dirección o algo, tú eres el maestro del curso y ayudas al grupo’.

En el caso mío, ‘al más grande’ yo le digo: ‘eres tú quien me va a ayudar a enseñar a los más pequeños’. Hubo uno que me dijo: ‘profe, es que yo no sé de

²¹¹ El vocablo *bulla*, en República Dominicana alude a una acción para alentar o dar ánimo a una persona.

²¹² La expresión *salir con los dientes aquí atrás* significa reír a mandíbula batiente o sea, reírse a carcajadas.

²¹³ El verbo importantizarse corresponde a una expresión latinoamericana que significa: *hacerse el importante*.

esto'. Y yo le dije que tiene que aprender porque en el mañana le tocará poner la mano ahí.

Además, se hace una evaluación diagnóstica para ver realmente qué necesidades tiene él para poder arrancar. Y entonces, se trabaja junto con el grupo; pero también se le trabaja a parte (con el alumno), según sus necesidades.

En este punto, se quiso saber si se había realizado alguna capacitación específica a favor de la atención a la sobreedad escolar y si el grupo de docentes consideraba que debía recibir aquélla. A la pregunta sólo respondió una maestra, de manera general, lo que pareció indicar que no había habido una capacitación específica:

Nunca está de más la capacitación porque cada día las cosas cambian, los tiempos cambian. Es necesario irse actualizando. Además, tú sabes que el maestro que trabaja con sobreedad, tiene que planificar muchas veces sus clases para ese grupo o para ese estudiante porque no son los mismos intereses. Yo tengo uno de trece años y uno de siete, y lo que yo le doy al de siete no se lo puedo dar al de trece. Entonces yo tengo que tener más herramientas para poder ayudar a ese niño.

Parece importante subrayar que existe una contradicción entre el hecho de no asumir la experiencia educativa como una acción segregadora y excluyente, y, por lo tanto, causante, aunque parcialmente, de la condición de sobreedad escolar, y el hecho de prestar atención espontánea a los alumnos en esta circunstancia, o, por lo menos, a algunos de ellos. Sin duda, no se puede menospreciar esta preocupación, pero, mientras la reacción se limite a reflejar inquietud, no se producirá una asunción responsable y una transformación de la escuela.

Se invita a apreciar, a partir de las intervenciones, que las acciones a favor de la sobreedad no tienen un cariz especial, pues son acciones pedagógicas y actitudes humanas que deberían darse de manera regular en las escuelas, para conseguir, a posteriori, que se acepte y atienda la diversidad de condiciones, competencias, capacidades e intereses que caracteriza a la especie humana.

Por otra parte, se alega que atender la condición de sobreedad escolar representa una *oportunidad* para convertir la escuela en una institución inclusiva, que admite y toma en consideración a toda persona sin que importe su condición física, social, económica,

emocional, etc. ...y que, al reconocer la existencia de situaciones especiales, comprende que todos los integrantes de la comunidad educativa, entre ellos los alumnos en situación de sobreedad, puedan beneficiarse de intervenciones de inserción, actuaciones éstas que reclaman estrategias y actividades innovadoras, la flexibilización del currículo y de la práctica evaluadora, con la finalidad de crear una experiencia educativa amplia y diversa. En ese sentido, se manifestó, en parte, una maestra:

Yo diría que a veces tú exploras cosas con ellos precisamente por su sobreedad. Tú puedes plantearte un tema con niños de cinco o seis años, que luego lo planteas con el grupo de sobreedad y te hacen ver las cosas de una manera diferente, con visiones diferentes.

Yendo más allá de las propuestas anteriores, otra maestra formula una estrategia pedagógica creativa:

Usamos lo que se llama los ‘padrinos’. Por ejemplo, yo tenía una hora libre en la tarde y había un muchacho de la mañana que tenía problemas de aprendizajes. En esa hora libre él venía en la tarde a trabajar conmigo, aunque no fuera de mi grado. Yo siempre decía que cuando tú lo ayudas en el aula, ellos se sienten cohibidos. En otra tanda, donde a ellos no los conocen, vienen más cómodos.

Otras afirmaciones no fueron tan claras, y ello en la medida en que la realidad socio-económica apareció mezclada con las motivaciones personales del estudiante, realzando más la satisfacción que produce la disposición para ayudar que el valor humano y pedagógico de la intervención llevada a cabo por el docente:

Hay un aprendizaje como docente o como persona, cuando tú trabajas con un niño en sobreedad. Tú sabes que vive en un barrio, que lo que hay es delincuencia y tú lo ves. Al cabo de tres o cuatro años, es un hombre de bien, que se superó, que está ayudando a su familia, (que está) por el buen camino. Lo digo por experiencia propia. En la (calle) Gasset vivía un muchacho (que) yo le di primero cuando tenía catorce años. El problema del niño era que tenía a su padre fallecido... Pero, como yo trabajé personalmente e individualmente en las tardes con él, yo le preguntaba: ‘¿qué te pasa?... ¿qué tú piensas?’ – ‘Que yo quiero ser mecánico, y mi madre quiere que yo estudie para que no sea mecánico’. Se le dijo a la madre que si él quiere ser mecánico, que lo deje porque él va a estudiar; pero

no le diga que él no puede ser mecánico. El continuó estudiando, después que yo le di clases, y ya es Ingeniero Automotriz. Eso te demuestra que la edad no es una limitante para seguir estudiando. Si hay la disposición, el estudiante llega a un final feliz.

Nosotros teníamos un estudiante, que él tenía que trabajar siempre, y la madre no lo dejaba venir a la escuela. Asimismo, si no había trabajo no había escuela. Igual no tenía tiempo para estudiar. Tuvimos que hablar con la madre y el padre, y hacer un acuerdo de que ellos le sacaran su espacio para la escuela, aunque eran pobres y todos trabajaban... . Y pudimos sacarlo a camino. (También) era darle seguimiento con la psicóloga y los maestros. Y esos son los casos de la satisfacción que uno siente. Uno aprende muchísimo de ellos a nivel social, a nivel de aprendizaje. Uno como que busca e indaga tanto que a veces uno los quiere y termina siendo de la familia. Con el seguimiento que uno tiene que darles, ahí aprende uno cosas que uno no sabía.

Los participantes abrieron un debate en torno al apoyo de la Escuela, la Dirección de la Escuela y la Comunidad vecinal con respecto al trabajo que realizan los docentes con estudiantes en situación de sobreedad escolar. Las expresiones de ideas fueron contradictorias, aunque se alcanzó un consenso acerca del papel desempeñado por la Dirección de la Escuela y la Comunidad. Se recalcó que, mientras que la primera ponía de manifiesto su preocupación, la segunda se dedicaba fundamentalmente a apoyar la labor docente:

La escuela ofrece las condiciones físicas para albergar a las personas... y los muchachos (y proporciona) la ubicación. Aquí se trabaja siempre.

Aquí hemos trabajado hasta con discapacitados, con personas no videntes, con síndrome de Down, con chinos.

Es tanto así (el apoyo) que un joven de la comunidad vino para ofrecerse a darles clases de inglés a los niños de tercer grado y venía gratis.

Incluso hoy llamó la Directora a dos padres que son policías para que nos apoyen en la actividad que tenemos el día primero, que vienen de otras escuelas para acá, y de una vez dijeron que sí.

A modo de comentario de cierre que traspasa un valor muy humano, pese a las contradicciones internas y externas que puedan presentar los docentes, se hace ostensible que es importante aceptar y atender a los niños y jóvenes afectados por la condición a sobreedad escolar:

Mira, yo quería decirte que hay cosas en la vida, como solidarizarte, que no todo es palpable. Yo digo que el bien que tú puedes hacer hoy, los prepara para el mundo. Yo estoy consciente de eso. Si tú te pones a esperar..., porque la vida es un cambio, de que yo doy esperando recibir (no se haría nada). Hay que entregarse y dar lo mejor de ti porque, al final, eso es lo que va a contar: la satisfacción del deber cumplido.

IV. Dinámicas Grupales Artísticas con Docentes

Las *dinámicas de grupo con docentes* tienen como meta favorecer una estima propia adecuada. También se proponen promover la creatividad y el sentido estético, y el desarrollo de valores sociales como parte integral de las competencias pedagógicas del personal docente. Dichas dinámicas están contenidas en una serie de talleres de carácter vivencial que se desarrollan en grupo. En estas actividades priman el arte, el juego y la meditación.

Las dinámicas aparecen como uno de los aspectos que componen la segunda línea de acción de la Propuesta, focalizada en la *educación emancipadora*. En la actualidad, estas dinámicas complementan las acciones de capacitación profesional y pedagógica que la Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) viene desarrollando en favor de una experiencia educativa de calidad para el estudiantado del Nivel Básico.

Estas acciones se han efectuado con maestros de escuelas públicas de la provincia de Monte Plata, perteneciente a la Zona Este del país. La provincia de Monte Plata es una región que ofrece pocas oportunidades a las familias de un amplio sector de su población, lo que significa que en las escuelas, sobre todo aquéllas de carácter público, no sólo sus estudiantes sino también sus docentes provienen de ese estrato económica y culturalmente empobrecido. Las escuelas donde se ha llevado a cabo la capacitación, se han seleccionado por ser centros con altos índices de repetición, deserción y sobreedad escolar.

Las dinámicas toman en cuenta la parte *afectiva* del personal docente como elemento clave en su desarrollo de este último como personas y acompañantes de un proceso educativo. Conjuntamente con la preparación conceptual recibida, se pretende que estas dinámicas fomenten el desarrollo de valores y la capacidad creativa, a la vez que dichas dinámicas contribuyan a completar el desarrollo de conocimientos y competencias.

Esta dimensión afectiva se trabaja con una propuesta terapéutica que hemos denominado *Encuentro Afectivo-Participativo* (EAP). Partiendo de la necesidad de reconectar con la

sabiduría interior, revalorizar *el cuerpo* y reconocer el *potencial creativo* asociado a cada una de las inteligencias múltiples de Gardner, se entiende que la persona logrará sentirse más feliz consigo misma y reconciliarse consigo misma, y desempeñar su trabajo con goce, compromiso e imaginación.

La finalidad de la EAP es abrir espacios de transformación personal y social, que sirvan de elementos catalizadores de la esfera emocional de las personas participantes, con la significación de la colectividad. Este tipo de abordaje fomenta el desarrollo de la creatividad a través de la doble acción *aprender haciendo*. En el marco de la colectividad se desarrolla una búsqueda de autoconocimiento que propicia actitudes emancipadoras.

1. Fundamentación

Este trabajo defiende la importancia de elevar la autoestima, a partir de los planteamientos de Freire (1970/1980), estableciendo un vínculo entre la *infra* autoestima y la *autodesvalorización* que pueden presentar las personas menos favorecidas, y que es producto de la reiterada descalificación de la que son objeto los desheredados. Esta vinculación viene acompañada de otra trabazón percibida por Lucina Jiménez (2010), para quien la autoestima debe ser una preocupación central en la búsqueda de una experiencia educativa significativa y liberadora, la cual pasa por encontrar *nuevas formas de enseñar y aprender para hacer frente a la crisis educativa epocal* que se atraviesa (p. 203).

Para la autora, es posible conjurar la crisis *epocal* por la que atraviesa la escuela mediante la educación artística y la educación por el arte, puesto que, a través de ellas, se contrarrestan no sólo viejas formas de exclusión social, como el analfabetismo real y funcional asociado a las poblaciones menos favorecidas, sino nuevas formas surgidas de la modernidad como es el *analfabetismo estético*, tal y como se abordó en la parte de la Tesis relativa al Marco Teórico.

Siguiendo a Jiménez (2010), se define el analfabetismo estético como el desconocimiento de los códigos y lenguaje artísticos. Esta forma de analfabetismo excluye a millones de personas del uso de sus capacidades de creación, comunicación y expresión, además de que las limita en su posibilidad de diálogo con la diversidad cultural que conlleva, entre

otras, formas culturales que hay que conocer y con las cuales hay que convivir en una sociedad global (p. 206).

La propuesta *Encuentro Afectivo-Participativo* (EAP) desafía la desvalorización que la *ciencia ortodoxa experimentalista* atribuye a lo afectivo o emocional y a lo intuitivo como características del ser humano, y ello basándose en la exaltación de un orden patriarcal-positivista que impone su razón junto a una pretensión de pensamiento lógico y objetivo. Esto trae aparejada la desvalorización de las capacidades artísticas y creativas del ser, así como la despreciación de lo cotidiano y relacional en la convivencia.

La EAP revaloriza al ser humano en su totalidad y dignifica lo cotidiano, al considerar el espacio de convivencia humana como área donde es y está la mente y campo de construcción de conocimientos y afectos. Para Humberto Maturana (1992), todo sistema racional tiene un fundamento emocional y es la emoción la que define el dominio de acción en que la persona se mueve cotidianamente.

Siguiendo a este intelectual chileno, se puede defender que al desconsiderar, y hasta reprimir las emociones, se despoja a la persona de su dimensión humana. La persona se *cosifica* perdiendo sus virtudes, sobre todo las que se construyen en la relación con la otredad, implícita, por ejemplo, en la solidaridad, el compromiso, la compasión, la empatía...

Vivir con un sentido de pertenencia a una colectividad posibilita una existencia *abarcadora*, en la cual surge un profundo compromiso ético, y más cuando se incorpora lo artístico a lo cotidiano, tal y como lo plantea Jiménez (2010). Esto permite recrear la vida y reinventar lo humano con amplio significado solidario y reconocer que la belleza ejerce su poder transformador. Es posible, entonces, situarse ante la colectividad y el arte para trascender las autoexigencias y reenfocar las experiencias dolorosas. Asimismo, se considera también la posibilidad de apostar por nuevas construcciones del espacio psíquico que abran paso a la admiración hacia el vasto misterio de la existencia (Hernández Mella, R. y Pacheco Salazar, B, 2009).

Sigmund Freud y sus seguidores, sean antiguos o recientes, fervorosos o críticos, no dudaron en reconocer en la creatividad una potencialidad humana, que admite una gama amplia de explicaciones y definiciones, la cual remite a la fuerza irreverente del inconsciente, los impulsos huyendo de la vigilancia moral o de la fortaleza del consciente.

En esta jungla de tensiones el ser humano debe desarrollar la capacidad de encontrar el equilibrio entre la osadía interior y la represión exterior. En definitiva, el reto radica en la facultad de las personas para inventar y fantasear.

A partir de las dilucidaciones ofrecidas por Jean Piaget (1975 y 1986) y aquéllas que se obtienen de algunas de sus más fieles seguidoras (Barbel Inhelder o Emilia Ferreiro, por ejemplo), resulta a veces imposible distinguir, entre sus planteamientos, las propuestas que aluden a la inteligencia y las ideas que conciernen a la creatividad. El niño o la niña tiene que *construir* cada concepto, inventar el tiempo, el espacio y las diferentes relaciones que puede tener con estas nociones. Sin duda somos personas creativas.

A partir de Lev Vygotsky (1979), se puede sostener que el arte es uno de los sistemas simbólicos más complejos que contribuye a transformar los sentimientos humanos. Gisele Marty²¹⁴ (1997) explica que Vygotsky sustenta que los sentimientos cambian a partir de la *reacción estética*, citando textualmente al autor ruso en la obra titulada *Psicología del Arte*, que corresponde a su tesis doctoral presentada en 1925: *el arte es una técnica social del sentimiento* (Vygotsky, L. S., 1972).

El fundamento psicológico general para la incorporación de técnicas artísticas en el trabajo que se realiza en los talleres es que el pensamiento o la mente humana es de naturaleza creativa. El pensamiento no es una copia del mundo real, que penetra la mente a través de los *estímulos ambientales*. De este modo, a juicio de Piaget (1975 y 1986), el ser humano transforma su realidad hasta tal punto que, en la memoria, llegan a producirse los *falsos recuerdos*.

La creatividad hace que las personas se desarrollen, es decir, es un proceso inherente al desarrollo humano. Pero ¿por qué no abundan las expresiones creativas entre las personas? Porque, desde el nacimiento, se imponen reglas y preceptos que obligan a la acomodación. En general, tal desequilibrio no persiste gracias al proceso autorregulador que guía el desarrollo. Las personas *se la ingenian* para alcanzar una situación equilibrada. Así, en la etapa de la infancia inventan amigos imaginarios. Posteriormente,

²¹⁴ Gisele Marie Marty Broquet, de origen suizo, es catedrática de Psicología del Arte en la Universidad de las Islas Baleares. Junto a Camilo J. Cela y Miquel Roca ha investigado por años cómo algunas áreas cerebrales están estrechamente involucradas en la percepción del arte. El desarrollo de la Magnetoencefalografía ha permitido mostrar una zona específica en el cerebro donde se localiza la experiencia de la belleza. Entre sus artículos citamos: *Estética experimental: pintura. Procesamiento de estímulos estéticos*; *Familiaridad y evaluación de estímulos estéticos en función de la educación artística*; *Avances en el estudio empírico de la experiencia estética*; *La belleza está piel adentro*.

durante la adolescencia, se deleitan soñando despiertas. Más tarde, convertidas en adultos pierden, de algún modo, esta capacidad de imaginación, sería, pues, deseable que los adultos pudieran introducir y mantener la creatividad y, por ende, el arte en sus vidas.

A tenor de lo expuesto, se puede afirmar que la persona que participa de forma comprometida en una experiencia creativa o en cualquiera que se realice a través de técnicas artísticas, va profundizando en el reconocimiento de sus capacidades inventivas, despojándose de limitaciones producidas por la desigualdad social. Ejercitar la expresión creativa promueve el autoconocimiento y la mejora de la estima propia de los participantes.

Asimismo, se establece que el *lenguaje del arte* posee caudales de expresión que son infinitos. María Teresa Pozzoli²¹⁵ (2007) es quien lo plantea especificando que ocurre de manera especial con la poesía, cuya facultad de expresión de índole artística es *transdisciplinaria y nos conecta con la totalidad* (p.8).

Las técnicas artístico-creativas hacen aflorar el contenido de la psique profunda. Rosalía Montealegre Hurtado²¹⁶ (2001) aclara que *la vivencia estética sigue siendo un enigma*, (y que) *existen procesos no solamente conscientes sino inconscientes (afectivos y cognoscitivos) que la determinan*. La autora recurre a la explicación de Piaget acerca del mecanismo inconsciente que está detrás del contenido consciente del pensamiento (proceso cognoscitivo), relevando la importancia de aquél en la construcción de éste para terminar argumentando que *las vivencias del espectador o del lector al presentar*

²¹⁵ María Teresa Pozzoli, de origen argentino, radicada en Chile, es psicóloga y Magister en Psicología Social (Universidad Arcis, Chile) y Magister en Ciencias de la Educación (Universidad de París XII, Val de Marne, Francia) y además Doctora en Ciencias del Desarrollo Sustentable (Universidad de Guadalajara, México). De aquí que junto a sus actividades académicas y de investigación, Pozzoli dirija también el *Instituto de Pensamiento Complejo* de Santiago de Chile, lo que muestra su vocación humanista e integradora. Ha publicado tres libros de ensayos, que son: *Pensar de nuevo*; *La obediencia de Abraham*; y *Complexus*, además de contar en su haber con numerosos artículos, como el que se resalta en nuestra tesis doctoral.

²¹⁶ Rosalía Montealegre Hurtado, con un grado de Phd, es profesora Asociada al Departamento de Psicología de la Universidad Nacional de Colombia y docente en la Universidad Externado de Colombia. Es miembro del Comité Científico, tanto de *Panorama*, una publicación del Departamento de Ciencias Sociales del Politécnico Gran Colombiano, al igual que de la *Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia y Tecnología*, indexada tanto en Colombia como en México. En el año 2012 fue miembro del jurado al Premio Colombiano de Psicología. Entre sus publicaciones, además del artículo que se resume en este trabajo, encontramos la referencia: *La década de los 80 en la historia de la Psicología colombiana. Contribuciones personales: gremiales y académicas*. Adicionalmente aparece una reseña acerca de autores profesionales de la Psicología realizada para la Red de Revistas Científicas de América Latina, El Caribe, España y Portugal, REDALYC.

procesos inconscientes no son totalmente 'concientizables'; sin embargo, influye en sus valores, en sus motivos, en sus intereses, en sus necesidades, en sus intenciones, etc. (p. 162).

Gisele Marty (1997) expone una cita de Vygotsky en la cual el psicólogo culturalista admite que las causas del *efecto artístico* subyacen en el inconsciente y *que únicamente después de que consigamos penetrar en este dominio, lograremos acercarnos de lleno a los problemas del arte*. La autora recuerda que Vygotsky, en sus estudios sobre las funciones psicológicas superiores, trató siempre el tema del consciente. Ahora bien, añade que, aún refiriéndose a la génesis del arte, hay que examinar con cuidado los análisis del científico social ruso a fin de encontrar la importancia que éste concede al inconsciente.

En la teoría analítica de la *psicología profunda*, se distingue el inconsciente personal, cuya explicación proviene de la tradición freudiana, y el inconsciente colectivo que corresponde a un concepto junguiano. Con relación a la primera dimensión, el inconsciente es el resultado de contenidos, experiencias y vivencias que han formado parte de la conciencia, pero que, por diversas razones, han sido apartados de la misma y situados en el inconsciente. Por otro lado, para C.G. Jung (suizo 1875-1961), el inconsciente colectivo está compuesto por instintos y arquetipos, que son contenidos universales y *herencias* que trascienden lo personal y que nunca han sido parte del consciente humano. En ese sentido, los mitos culturales ejemplifican lo que acabamos de mencionar. La psique individual participa de este inconsciente colectivo, que es el fundamento del inconsciente personal, que vincula al individuo con el conjunto de la humanidad.

Para Marty (1997), Vygotsky no acepta del todo la explicación freudiana acerca de la creatividad artística y los sentimientos estéticos, y ello, por dos motivos: en primer lugar, por la relevancia casi exclusiva del rol terapéutico que le es concedido a la obra de arte y, en segundo lugar, porque *los psicoanalistas... jamás consiguieron entender, y menos aún explicar, que el arte es un reflejo de la transformación de procesos inconscientes en manifestaciones conductuales y cognitivas con forma y significados sociales. Esta transformación sólo ocurre bajo la influencia de mecanismos semióticos específicos que distinguen un género artístico de otro y le otorgan a cada uno su propio valor estético (p. 59).*

Según Jung, el inconsciente no se resume en los impulsos de vida, personales o individuales, sino que es un mar inmenso de vida colectiva que extiende más allá de la historia. El *inconsciente colectivo* que habita en lo humano, aporta un sentido a la existencia que es tan trascendental como instintivo:

...la consideración de la teoría de Carl Gustav Jung se hace necesaria, en la medida en que nos permite movernos del individuo a la cultura, mediante los lazos simbólicos y psíquicos entre las vivencias y los padecimientos de ambos. Se trata de poder comprender a los individuos dentro del panorama de la cultura en la que viven, de interpretar sus manifestaciones, pensamientos, acciones y carencias como expresiones estrechamente relacionadas con ella; por otro lado, de entender la cultura como articulada, y hondamente cruzada y significada por los individuos. Es decir, pensar el binomio individuo-cultura como íntimamente ligado, y, en este caso, enlazado psíquicamente, esto es, desde el inconsciente colectivo (Vélez, M., 1999, p. xxvi).

Volviendo a los *arquetipos*, se podrían definir como patrones de energía psíquica, a partir de los cuales se desenvuelve la existencia de la persona. A juicio de Olga Mussons Rojas²¹⁷ (2011), *los arquetipos determinan todos los procesos psíquicos*. Retomando a Jung, apoya el planteamiento relativo al origen etimológico del término: *la palabra griega arjé indica principio, origen; y (la palabra griega) tipo deriva de un verbo griego que significa 'modelar' y del correspondiente sustantivo que indica una imagen o modelo* (p.3).

Se trata de enfatizar el poder que tienen ciertas imágenes en la vida de la persona, imágenes que aparecen en los sueños, las meditaciones y las expresiones artísticas, ya que estas actividades son procesos que interpelan al inconsciente. Mussons Rojas (2011) anota que *las imágenes cuando surgen de la psique individual contienen combinación de elementos simbólicos, personales y únicos...Son una forma de combinación de nuestro Sí Mismo...nuestro mundo interior* (p. 4).

Al aflorar el contenido profundo, los acontecimientos acaecidos en la vida se redimensionan, encontrando un sentido de autorrealización. Ira Progoff²¹⁸ (1992) explica

²¹⁷ Olga Mussons Rojas, es psicóloga. Ejerce la función de Coordinadora en Alethea. Psicología y Terapia Naturales. Entre sus publicaciones están la que aquí se destaca, más: *Fuerzas arquetípicas colectivas y Flores de Bach; La psique colectiva de las plantas y sus campos morfogénicos*.

²¹⁸ Ira Progoff, fue un psicoterapeuta estadounidense, mejor conocido por su desarrollo del método del *diario intensivo* (Intensive Journal Method) en la Drew University. Su interés principal fue la Psicología

que, al reconocer en los acontecimientos de la vida un sentido profundo, los eventos pasados van tomando su lugar de forma gradual, revelando el camino que se ha seguido y mostrando lo que desean sugerir para el futuro.

Para Jung, el ser humano puede soportar un dolor inconmensurable, pero no una vida sin sentido. Además, Mussons Rojas (2011), que coincide con Proffoff (1992), indica que, para Jung, el sentido de la vida es transformar el yo y expandir la conciencia mediante la vivencia de los arquetipos como fuerzas evolutivas.

El sentido de la vida se descubriría viviendo los arquetipos que conforman el mito personal, organizado por el *sí mismo*. Sobre este punto, la perspectiva junguiana propone que los seres humanos están influidos por poderosas fuerzas internas, que son patrones universales potenciales de todas las personas. Sin embargo, no hay que olvidar que los estereotipos culturales operan como fuerzas externas, que refuerzan algunos de esos patrones y reprimen otros (Mussons Rojas, O., 2011).

Por otra parte, recordemos que las fronteras las imponen los paradigmas imperantes (apoyados en la *ciencia objetiva* y la racionalización de lo intuitivo- imaginativo) sobre lo que se acepta como real y significativo, y que termina por afectar el *autoconcepto*. Como lo explica Pozzoli (2007), *ocurre que esas fronteras del paradigma también son las fronteras de nuestro sistema psicológico, que se hace lábil y colapsa con facilidad cuando se enfrenta al fenómeno de la contradicción, aunque la dialéctica sea parte de nuestra interioridad, de nuestro autoconcepto y de todo lo que fluye y está vivo* (p. 8).

Pero existe una vía, una forma de hacer frente a las limitaciones o fronteras, para poder *vivir la vida como una obra de arte, asumiendo la condición de transgresores*. Al decir de la autora: *...cualquiera de nosotros en este rudimentario mundo de simplificaciones, podría aspirar a vivir su vida como una verdadera obra de arte, de un modo...elevado...interconectado* (Pozzoli, M. T., 2007, p. 9).

Profunda y en particular la adopción humanista de las ideas junguianas a la vida de las personas comunes. Fundó la *Dialogue House* en Nueva York para ayudar a promover este método. Recibió el Doctorado en Psicología de la New School for Social Research en Nueva York. En los años 1952,1953 y 1955 estudió con Carl Gustav Jung en Suiza, como becario de la Bollingen Fellowship. Durante doce años fue analista y director del Institute for Research in Depth Psychology en la Dew University. De su inmensa obra publicada escogemos nombrar lo siguiente: Jung, Synchronicity, and Human Destiny: C. G. Jung's Theory of Meaningful Coincidence; Jung's Psychology and its Social Meaning: An Integrative Statement of C. G. Jung's Psychological Theories and an Interpretation of their Significance; The Dynamics of Hope: Perspectives of Process in Anxiety and Creativity, Imagery and Dreams; The Practice of Process Meditation: The Intensive Journal Way to spiritual Experience.

Por todo lo dicho, si una persona está atenta a su interioridad, puede entrar en contacto con fuentes de conocimiento profundo, lo que permite crear una realidad de vida distinta (Progoff, I., 1992). Crear una realidad alternativa equivale a encontrar una fuente de significado y de fuerza vital que posibiliten una expresión en un grado de desarrollo superior.

A través de la *meditación*, es posible entrar en contacto con la sabiduría que cada persona contiene en lo profundo de su ser. Las personas pierden la oportunidad de entrar en contacto con su ser profundo y construir una realidad diferente porque tienen un concepto tan bajo de sí mismas que no se les ocurre que puede haber significado y fuerza en sus experiencias personales. Y menos aún reconocen a estas últimas como fuente de sabiduría. Los factores que impiden el desarrollo personal hacia niveles elevados de conciencia o espiritualidad son los siguientes, según Pozzoli (2007):

...la existencia de viejos traumas, las pérdidas para las que no alcanzó el duelo, las frustraciones o carencias que no hemos podido superar, las identificaciones patológicas, los mecanismos defensivos arcaicos o muy rígidos, los temores inconscientes, los sentimientos de inferioridad, conforman constelaciones personales que definen grados de sufrimiento, de cautiverio a la libertad interior, y son razones o fuerzas lo suficientemente poderosas para tirar nuestro globo hacia abajo. Sea uno u otro el factor que impida nuestro desarrollo, será ése, una vez detectado, la medida del trabajo espiritual que tenemos que recorrer (p.10).

Por otro lado, para Morris Berman²¹⁹ (1990), el sentimiento de *culpa* aleja a las personas de su camino trascendente. La culpa, según este autor, suele manifestarse en las drogadicciones, alcoholismo, compulsividades y depresiones. En esto coincide con los planteamientos de Thomas Moore²²⁰ (1993), quien expone que los problemas

²¹⁹ Morris Berman es matemático y un conocido e innovador historiador cultural y crítico social norteamericano. Obtuvo su BA en Matemáticas en Cornell University y su PhD en Historia de la Ciencia en la Johns Hopkins University. Ha dado clases en varias universidades de Europa y Estados Unidos de Norteamérica y ha sido profesor visitante en el Incarnate Word College (San Antonio), la University of New Mexico, y la Weber State University. Fue *Landsdowne Professor* en historia de la ciencia en la University of Victoria, British Columbia. Berman ganó el Governor's Writers Award for Washington State y fue el primer beneficiario de la Rollo May Center Grant for Humanistic Studies. Una de sus obras, *El crepúsculo de la cultura americana*, fue nombrada *Notable Book* por el New York Times Book Review. Otras publicaciones incluyen *Edad oscura americana* (Sexto Piso); y una trilogía sobre la evolución de la conciencia humana: *El reencantamiento del mundo* (aquí citado), *Cuerpo y espíritu*, e *Historia de la conciencia*.

²²⁰ Thomas Moore ha sido monje, músico, profesor universitario y psicoterapeuta. Actualmente se dedica a dar conferencias sobre medicina holística, espiritualidad, psicoterapia y arte. Si bien es norteamericano,

emocionales de la época correspondiente a su publicación, según las expresiones de sus pacientes, consisten en el vacío, la falta de sentido, una vaga depresión, la desilusión con respecto al matrimonio, la familia y las relaciones interpersonales, la pérdida de valores, los anhelos de realización personal y la avidez excesiva de espiritualidad.

Berman y Moore hablan de la pérdida del sentido o el *desencantamiento del mundo* (Berman, M., 1990, p. 17) en mujeres y hombres que exhiben una visión *desalmada* del mundo y de lo humano. Esta actitud que se ha manifestado y recogido en nuestro trabajo está ligada a ideas basadas en la ortodoxia positivista. Hay que recalcar que esta concepción de la realidad está especialmente presente entre las mujeres que han interiorizado y se han sometido a una estructura de criterios muy cuadrículados.

Refiriéndose exclusivamente a las mujeres, Clarissa Pinkola Estés²²¹ (1998) enumera una gran cantidad de *síntomas emocionales* que derivan de una ruptura del vínculo con la *fuerza salvaje* de la psique profunda, como reflejo de la culpa; *sentirse extremadamente seca, fatigada, frágil, deprimida, confusa, amordazada...*; *sentirse asustada, lisiada o débil, falta de inspiración...*; *sentirse impotente...bloqueada...*; *ceder la propia vida creativa a los demás, no empeñarse en seguir el propio ritmo...*; *temor a aventurarse en solitario o revelarse...*; *temor a presentar un trabajo hasta que no se ha conseguido la perfección absoluta...y temor a reaccionar con agresividad cuando ya no queda nada más que hacer...* (Pinkola, C., 1998,p.19-20).

con mucha frecuencia viaja a Irlanda a dar sus conferencias y es un amante de la cultura irlandesa. Posee un PhD en Religión de la Syracuse University y un Doctorado honorífico de la Lesley University. Ha recibido varias distinciones por su trabajo, entre ellas el *Humanitarian Award* del Einstein Medical School de Yeshiva University. Tres de sus libros han obtenido el prestigioso reconocimiento *Book for a Better Life*. Su obra más famosa ha sido *Care of the Soul* (El Cuidado del Alma) y, entre sus muchas otras publicaciones, escogemos citar *Writing in the Sand* (Jesús y el alma de los evangelios); *Dark Nights of the Soul*; *The Soul's Religion*; *The soul of Sex*; *Education of the Heart*; *The Re-Enchantment of Everyday Life*; *Rituals of the Imagination*.

²²¹ Clarissa Pinkola Estés es una doctora analista junguiana y post-trauma norteamericana. Es más conocida como escritora por su obra *Mujeres que corren con los lobos*, traducida a 18 idiomas y por la que recibió el premio *Honor Abby* y su otra *El jardinero fiel*. Se doctoró en estudios interculturales y psicología clínica, dedicándose a la enseñanza y a la práctica privada de la psicología, sirviendo de apoyo a mujeres que perdieron a sus hijos, personas sobrevivientes de desastres naturales y crímenes familiares. Fue directora ejecutiva del C. G. Jung Center for Education and Research. Pinkola Estés ha recibido numerosos premios y reconocimientos a lo largo de su vocación por parte de diversas instituciones y comunidades. Entre ellos el *Keeper of the Lore* (Guardián de la Tradición) por su trabajo como *contadora* y su trabajo como escritora. El premio *Grady*, por parte de la Asociación Nacional para el Avance del Psicoanálisis (E. U.), premio *Las Primeras*, por ser "la primera de su tipo", por parte de la Asociación Mexico-americana de Mujeres, en Washington, D. C. Otras dos obras de la autora son *The Gift of Story: A Wise Tale About What is Enough*; y *Untie the Strong Woman: Blessed Mother's Immaculate Love for the Wild Soul*.

Estas observaciones remiten a la importancia de un autoconcepto fortalecido como vehículo de transformación personal. En esta dirección, ponemos énfasis en nuestra investigación en la vinculación positiva entre el ejercicio de la expresión creativa, a través del EAP²²², y el desarrollo o el fortalecimiento de la estima propia.

Cuando la atención está enfocada hacia el interior, se accede a fuentes de conocimiento antes desconocidas, a saber, una sabiduría que produce unos niveles de experiencia de calidad poética y espiritual, y que se sostiene siguiendo los aportes de la *psicología holística y profunda*. Psicólogos como William James y Carl Jung reconocieron que *no existe curación que perdure sin la experiencia del sentido vivenciado en la profundidad del ser* (Progoff, I., 1992, p. 8, 9 y 10).

Estos autores, junto a Abraham Maslow, Eric Fromm, etc. y otras autoras, han contribuido a *trazar puentes* entre los dominios de la psicología y *los territorios de la espiritualidad --silenciados por la ciencia-* (Pozzoli, M. T., 2007, p. 9). En nuestra tesis doctoral se insiste en recordar que el término *psicología* proviene del griego alma, concepto complejo éste que alude tanto a lo trascendente como a lo profundo.

Pozzoli (2007) puntualiza que las realizaciones trascendentes son parte del desarrollo humano y que este plano más espiritual está interconectado con los desafíos de la psicología profunda en una misma realidad. A juicio de la autora argentina, estos aspectos son particularmente relevantes, pues el hecho de que la persona sepa que existe este plano espiritual como parte de su propio desarrollo actúa como un poderoso motivador: *actúa como un combustible que empuja a la superación de nuestras limitaciones y a reconocer una potente y activa motivación en la posibilidad de elevar la conciencia hacia realizaciones que trascienden los propios límites* (p.10).

Se desprende de las explicaciones precedentes que la psique profunda se revela en su forma más simbólica que conceptualizada. Equivaliendo al alma, podemos decir con Moore (1993) que la psique *no está hecha para que se la entienda*. El autor estadounidense afirma que *‘la tradición’* enseña que el alma está *a medio camino entre el entendimiento y la inconsciencia* (p. 14 y 211-212).

²²² Encuentro Afectivo-Participativo

Para Jung y sus seguidores, al focalizar la atención en el interior, queda al descubierto el *mito* que ha estado guiando la vida de la persona, sin que ésta tenga conciencia de ello. Una existencia mítica es una existencia cargada de arte, debido a su fuerza creativa.

Jung descubre que en los sueños de sus pacientes aparecen imágenes, situaciones y desarrollos que se asemejan y que presentan puntos comunes con los mitos de diferentes culturas, lo que sustenta su propuesta explicativa del inconsciente colectivo. Estas imágenes *míticas o arquetípicas* contienen símbolos cuyos significados no pueden ser expresados racionalmente, si bien son susceptibles de otorgar un sentido profundo y de autenticidad, a los acontecimientos vividos por la persona. Por su aparición frecuente, Jung establece que las imágenes arquetípicas más comunes son la *sombra*, el *anciano sabio*, el *niño* que incluye al niño héroe, la *gran madre* o *madre naturaleza* con su contraparte en la *doncella* y por último el *ánima* en el varón y el *ánimus* en la mujer (Mussons Rojas, O., 2011).

Clarissa Pinkola Estés (1998) acuña el arquetipo de la *mujer salvaje* como la personificación de la psique profunda femenina y, con esto, persigue *la recuperación de las bellas y naturales formas psíquicas femeninas y la ayuda a las mismas* (p. 14).

La palabra *salvaje* es utilizada por la doctora Pinkola Estés para significar la vivencia de una existencia natural, más allá de las prescripciones impuestas, y la posesión de una integridad innata y unos límites saludables, que se oponen al sentido peyorativo asociado al uso del atributo, que implica la falta de control o, incluso, la locura.

La *mujer salvaje* es *tácita*, *'presiente'* y *visceral...a veces se la llama la 'mujer que vive al final del tiempo'* o la *que vive al borde del mundo*. Pinkola Estés (1998) entiende las significaciones de la *mujer salvaje* porque ella misma se ha comprometido en ser la *guardiana de los antiguos relatos*, valorando tanto sus dones de poeta y *cantadora* como su formación más académica (p. 11 y 17).

Moore (1993) reconoce que es imposible definir el alma, puesto que la explicación del concepto se reduce a un formulismo intelectual. En cambio, podemos intuir el alma, ya que su instrumento es la imaginación. Como lo plantea el autor *el alma prefiere imaginar* (p. 12). De ahí que Moore encuentre en la mitología un camino hacia la profundización psicológica, como antes lo hiciera Freud, el padre de la psicología profunda, y como lo

siguen haciendo las analistas junguianas, como Clarissa Pinkola Estés, antes citada, y Jean Shinoda Bolen, entre otras.

Thomas Moore (1993) considera que *una personalidad llena de alma es complicada, multifacética, y está moldeada a la vez por el dolor y el placer, por el éxito y el fracaso. En la vida vivida en plenitud de alma no faltan los períodos de oscuridad ni los momentos en que se hacen tonterías* (p. 18).

De ahí que el trabajo terapéutico no resida en *arreglar*, sino en *cuidar el alma*. El autor explica en qué radica este cuidado: *el cuidado del alma no consiste en resolver el enigma de la vida; muy al contrario, es una apreciación de los paradójicos misterios que combinan la luz y la oscuridad en la grandeza de lo que pueden llegar a ser la vida y la cultura humanas* (p. 21).

Por su lado, Gisele Marty (1997) vincula los impulsos inconscientes con las *formas sociales semióticas*, formulando su explicación a partir de Vygotsky:

De la mano de Vygotsky se llega a la experiencia estética como un proceso en el que los impulsos inconscientes del autor se codifican en formas sociales semióticas que aparecen en la obra tanto en lo que hace a su material como a sus técnicas formales. En contacto con dicha obra, el espectador desarrolla tendencias afectivas conflictivas cuya fuente original puede ser también el inconsciente. La tensión va en aumento hasta un momento determinado en que se alcanza una descarga afectiva en forma de una fantasía que logra reestructurar completamente su experiencia interna (p. 60).

El símbolo para Pozzoli (2007) *llega por la vía de las dinámicas del inconsciente* coincidiendo con la explicación anterior dada por Marty (1997) apoyada en las aportaciones de Vygotsky. De ahí el *carácter numinoso* que reviste el símbolo, siendo la representación del mismo el resultado de su naturaleza intuitiva y no racional: *la aproximación simbólica de la realidad puede resultar ser un medio de acercamiento de aquello indefinido, intuitivo o imaginativo* (p. 7).

Montealegre Hurtado (2001) formula planteamientos en sintonía con las explicaciones acerca de la interrelación personal y social inherente al arte, tomando como base la *búsqueda constante, por parte del artista - del poeta -, de lo bello*. La autora especifica que la calificación de lo bello refleja tanto la creación individual como las épocas

históricas o diferentes períodos artísticos, tales como, por ejemplo, el arte prehistórico, el románico, el neoclásico, el expresionismo, el surrealismo, etc. (p.162).

La creatividad es central en las propuestas que ofrece Marcos Villamán (2003) sobre la calidad en la educación. Es el fruto liberado por la imaginación que utiliza la incertidumbre como oportunidad y mediante la educación artística que *debería ser una piedra angular* (p.19). Peter Park (1989/1992) analiza el efecto de las actividades artísticas, como el teatro, la fotografía o los videos, en la investigación-acción-participativa (IAP), haciendo hincapié en la extensión de la comprensión que dichas actividades proporcionan a las personas que cooperan en el proceso.

La educación artística despliega el potencial creativo de la persona y también le permite entrar en contacto con sus emociones y su sabiduría interior. Enfatizar las emociones y los sentimientos también es parte de la *nueva subjetividad* construida desde todos los espacios sociales. Este último aspecto puesto de relieve por Núñez (2001) es coherente con una propuesta aplicada de la IAP²²³ que hace Elizalde (1993), con la finalidad de que, mediante esta técnica, se *debilite el paradigma autoritario que hemos internalizado* (p. 135).

Para Jiménez (2010), se contempla la posibilidad de construir una *ciudadanía cultural* a través de la educación artística. Esto se logrará a medio y largo plazo debido al déficit cultural, *epistemológico, filosófico y conceptual* que padecen las poblaciones de la mayoría de los países del mundo. En el camino hacia esta construcción social, hay que trabajar, desde la escuela, los *vínculo(s) entre arte y ciencia, arte y tecnología, arte y pensamiento, (y) arte e interculturalidad* (p. 211).

2. Técnicas

Los talleres que son una construcción original de la doctoranda, han sido diseñados cuidadosamente, siguiendo explicaciones y procedimientos proporcionados por los psicólogos profundos Ira Progoff (1992), Carl Gustav Jung (1970), Thomas Moore (1999

²²³ Investigación-Acción-Participativa

y 1993) y Teresa Valentí Batlle²²⁴ (2004, 2002, 1997 y 1982), así como por las psicólogas junguianas Clarissa Pinkola Estés (1998) y Jean Shinoda Bolen²²⁵ (1998).

Gráfico 9

Ciclo de Talleres

Número de Taller	Fase de Actividad
Taller número I	Iniciación
Taller número II	Desarrollo
Taller número III	Consolidación
Taller número IV	Epílogo

El Ciclo de Talleres se compone de cuatro fases que se corresponden, respectivamente, con la iniciación, el desarrollo, la consolidación y el epílogo, tal y como se refleja en el Gráfico 9.

Conforman un ciclo en el que cada taller sucesivo es más complejo que el anterior, tanto en el manejo de las técnicas como en el nivel de profundización de las dinámicas. El ciclo

²²⁴ María Teresa Valentí Batlle es Misionera de Cristo Jesús y desde esta vocación ha vivido experiencias de entrega en África y Oriente, pero también su apertura a estas culturas la han enriquecido enormemente. Nació en Palma de Mallorca (España) y vivió en la República Dominicana por veinticinco años. Es especialista en Psicología Holística Profunda, ofreciendo talleres basados en el *Diario Intensivo* de Ira Progoff. Entre sus muchas publicaciones citamos *Semilla de crecimiento*; *El país de la caricia*; *Caminando en el asombro*; *El misterio de la palabra*; *descubrir y Discernir*.

²²⁵ Jean Shinoda Bolen es doctora en medicina, psiquiatra, analista junguiana norteamericana, así como escritora y conferenciante internacionalmente conocida que extrae fuentes de experiencia de la espiritualidad, el feminismo, la psicología analítica, la medicina y lo personal. Es *Distinguished Life Fellow* de la American Psychiatric Association y antigua profesora de psiquiatría clínica en la Universidad de California en San Francisco (E.U.), así como antiguo miembro de la junta de la Ms. Foundation for Woman y de la International Transpersonal Association. Recibió el *Pioneers in Art, Science and the Soul Healing Award* del Institute for Health and Healings, y es diplomada por la American Board of Psychiatry and Neurology. Entre sus libros citamos *The Tao of Psychology*; *Goddesses in Everywoman*; *Gods in Everyman*; *Ring of Power*; *Crossing to Avalon*; *Close to the Bone*; *Goddesses in Older Women*.

se compone de cuatro talleres con el fin de que las personas participantes puedan ir ahondando en el reconocimiento de sus capacidades creativas, así como despojándose de las limitaciones autoimpuestas.

Puntualizando cierto detalle acerca de estos talleres, citamos la frase *lo esencial es invisible a los ojos* contenida en *El Principito* de Antoine de Saint-Exupéry, como fundamento poético del planteamiento central de la *psicología profunda* para la cual *el ser esencial reside en las profundidades*.

A continuación, se reseñan algunas técnicas²²⁶ empleadas en la realización de los talleres.

En primer lugar, para escribir sobre su vivencia íntima, desarrollada en la actividad propuesta en el taller, y generar la toma de conciencia relacionada con el impacto emocional producido por dicha experiencia, los participantes hicieron uso del *Cuaderno del Sentimiento*.

En segundo lugar, para adentrarse en su vida interior y alcanzar su sabiduría, los participantes utilizaron la técnica llamada *Relajación y Meditación*.

En tercer lugar, los participantes desarrollaron *Juegos Cooperativos* que ejercitan la solidaridad con alegría.

En cuarto lugar, los participantes manejaron *Escritos* de distintos pensadores, que despiertan afectos y emociones por su pertinencia con relación a lo que se entiende como vida significativa.

En quinto lugar, los participantes escribieron *Diálogos* consistentes en conversaciones íntimas, por ejemplo, con su cuerpo, con la *sabiduría*, con el dolor, etc. desarrolladas a través de la comunicación con ellos mismos sobre múltiples aspectos personales.

En último lugar, los participantes se entregaron a *Ejercicios Creativos* que permiten distenderse, imaginar, ponerse en lugar de otra persona.

El *Cuaderno del Sentimiento* posibilita a la persona *reconectarse* con los contenidos de su vida dentro de un proceso que garantiza la continuidad. Desde el exterior, la vida de una persona puede parecer que carezca de hitos que merecen ser reseñados. Sin embargo, el alcance de la actividad interior es amplísimo y el hecho de plasmarlo en el Cuaderno permite que se reconozca la variedad de recursos internos que lleva consigo la persona.

²²⁶ En el Anexo II se describen con más detalles las técnicas utilizadas en estos talleres.

En el proceso exploratorio de la vida íntima que progresa a partir de las dinámicas ejecutadas en los talleres, afloran emociones y sentimientos de las personas, que corresponde discernir con el propósito de comprenderlos, superarlos o fortalecerlos, según convenga a la recuperación de la estima propia. Por esto, se hace necesario anotarlos en el Cuaderno del Sentimiento tal y como se manifiestan en la vida personal.

Los talleres disponen de un *programa* con su *material de apoyo* escrito que se entrega a los participantes implicados en las actividades previstas, tendientes a facultar a estos últimos a adentrarse en los propósitos y la metodología, así como a apoyar la realización de las tareas.

Las actividades requieren de un *despliegue de recursos utilizados para la creación artística* y que éstos se provean de forma generosa a fin de que los participantes consigan su máxima expresión. De igual forma, se prepara el ambiente recurriendo a cierto tipo de música y llevando a cabo dinámicas acompañadas de un soporte musical. Otras actividades se desarrollan a partir de *materiales audiovisuales de impacto* titulados *Cuerpos Pintados en África*, *Cuando Baila el Alma* y *Cristales de Agua*, entre otros.

Varios días antes de la realización de los tres últimos talleres se entrega a cada persona una *Hoja Motivadora* que contiene indicaciones relativas a ejercicios y párrafos explicativos acerca del desarrollo de procesos internos. Con dicha *Hoja* se pretende contribuir al compromiso con el autoconocimiento y la producción de materiales creativos personales que se utilizan en los talleres.

3. Datos generales y apreciaciones

La ejecución de talleres que se inició en septiembre de 2010 no ha finalizado, aunque, para este trabajo concerniente a nuestra tesis, se ha fijado como fecha de *cierre* el mes de diciembre de 2012. El dato más destacable es que el número de mujeres septuplica el de los varones, confirmando la tendencia de la feminización de la profesión docente característica en toda América Latina, que fue explicada en un punto anterior del presente trabajo.

A continuación, se presenta una Tabla Resumen en la que figuran las informaciones más importantes.

Gráfico 10

Datos numéricos de talleres, participación y asistencia por fase de la Propuesta Terapéutica EAP (Encuentro Afectivo-Participativo)

Fases	Inicial	Masiva	Final	Total
Número de talleres	5	59	28	92
Número de participantes	70	1.333	602	2.005
Promedio de asistencia	14	22	22	22
Mujeres participantes	65	1.151	540	1.756
Varones participantes	5	182	62	249

La realización de estos talleres se dividió en tres fases que coinciden con las etapas inicial, *masiva* y final.

La *fase inicial* abre el proceso con el inicio del año escolar y se ejecutó en los meses de septiembre a diciembre de 2010. Durante este período, fuimos perfeccionando los procedimientos y enriqueciendo los talleres con la experiencia y la retroalimentación provistas por los y las docentes participantes.

La *fase masiva* debe su nombre a la elevada cantidad de talleres ejecutados y de personas participantes, y también porque abarcó un año escolar completo, a saber, en este caso, desde el mes de septiembre de 2011 hasta el mes de junio de 2012.

En cuanto a la *fase cierre*, se desarrolló desde septiembre de 2011 hasta diciembre de 2012.

En todas estas fases hemos trabajado con docentes del primer ciclo del Nivel Básico que enseñan en los cuatro primeros cursos.

Las personas participantes pusieron de manifiesto mucho interés en las dinámicas y ejercicios que se ejecutaron en cada taller, logrando reconocer el valor de sí mismas y de

sus cuerpos, tanto para sus vidas como para sus trabajos. Muchas se mostraron cooperativas y expresaron sus deseos para comunicar sus sentimientos.

Como botón de muestra, ofrecemos a continuación una de las cartas escritas por un participante durante la dinámica titulada *Tu cuerpo cuenta una historia*, en la que el *cuerpo* de este último se dirige a su dueño:

*Licenciado Jesús Mauricio
Sus Manos.*

Querido y apreciado Jesús:

En estas presentes líneas quiero expresarte lo que siento por ti.

He quedado conmovido después de leer y me doy cuenta que tú debes darme la oportunidad de cambiar mi vida en ti. Cada día te preocupas por ti como persona y te olvidas de mí. ¿Sabes que sin mí nadie podría verte?

Así que trata de cuidarme como a ti mismo porque soy tu hermano y amigo íntimo que nunca te dejará.

Atentamente. Tu cuerpo.

Conviene resaltar que un grupo excelente se caracteriza por ser especialmente participativo, muy colaborador y dispuesto. Esta demostración suele manifestarse pese a las reiterativas llamadas de atención del facilitador que solicita que se guarde silencio. Es más, es corriente que no se realicen conversaciones a través de teléfonos móviles y que reine el respeto hacia los demás. Esta atención sostenida y las actitudes de consideración explican que se aprecie el cansancio en los participantes al final de la jornada pero que, pese a su agotamiento, declaran haber aprovechado y disfrutado mucho con cada dinámica, explicitando que *hace rato* necesitaban de un día así.

De cada taller se lleva un *registro anecdótico* de la experiencia. En él se recogen inicialmente las informaciones generales, para continuar con descripciones de las múltiples actividades, especificando las aportaciones y *ocurrencias* de los participantes. Se anotan los sentimientos aflorados, expresados abiertamente o insinuados mediante la comunicación gestual, tanto corporal como facial de los asistentes y el conductor de la dinámica.

Así, en el documento en el que se anotan los relatos de las actividades, uno de los facilitadores escribe: *improviso una actividad con un grupo de participantes. La actividad*

consiste en salir, en un pequeño paseo, a apreciar los árboles, las flores, las piedras y los elementos naturales que hay en el entorno inmediato. Uno de los docentes escribe y lee de su Cuaderno del Sentimiento 'he vuelto a apreciar la belleza madre'.

En otro registros se destaca lo que una maestra decidió compartir: *ella estuvo muy afectada por la pérdida de un familiar cercano y dijo no encontrar a nadie con quien poder hablar al respecto, por lo que recurrió al Cuaderno de Sentimiento para desahogarse y canalizar; escribió varias páginas, de las cuales nos leyó un par. Luego le recordó a todo el grupo el valor del Cuaderno y les incitó a que le dieran uso sin menospreciarlo.*

Acerca de la importancia de los *registros* durante los talleres, los psicólogos profundos Thomas Moore (1999, 1993), Ira Progoff (1992) y la psicóloga Clarissa Pinkola Estés (1998) han sostenido que la dimensión íntima del ser se expresa de forma sutil, por lo que hay que estar atentos a sus delicadas manifestaciones. Igualmente explican que su expresión es simbólica y no literal, por lo que, al hacer los registros, es importante no juzgar ni rechazar lo que se presente.

En las repercusiones que estos talleres han tenido para los docentes, es oportuno subrayar el testimonio de una maestra participante quien, al aplicar la técnica del Cuaderno del Sentimiento con sus estudiantes del cuarto curso de primaria, observó el efecto de transformación de sentimientos negativos, promoviendo unas relaciones más armónicas entre sus alumnos.

La entrevista con Rita Ceballos, Directora del Centro Cultural Poveda, proporcionó información sobre las acciones que realiza esta organización en lo que se conoce como la Regional 10 del Ministerio de Educación de República Dominicana, que no sólo tienen que ver con el arte, promoviendo la danza, la pintura y murales, así como los grupos literarios, sino que están contribuyendo a la innovación mediante la *meditación*:

La experiencia de meditación se está desarrollando a través de los docentes en el espacio de 'formación integral humana', aunque también se han ido integrando docentes de otras áreas que también tienen sensibilidad. Los resultados hasta ahora han sido también muy positivos. Se trabajan ejercicios de respiración, postura corporal y reflexiones. Hemos venido trabajando con el segundo ciclo de básica y las respuestas han sido muy positivas.

Estas intervenciones permiten producir una educación de calidad, comprometida con valores humanos y el desarrollo de una ciudadanía responsable:

Nosotros trabajamos son semilleros de arte, donde se trabaja danza, educación en valores, murales, meditación... El objetivo de todo esto es aportar opciones sanas de ocio, aportar a la movilización escuela-comunidad, y aportar al desarrollo de una ciudadanía con autoestima, crítica y comprometida. (...) Con estudiantes en sobreedad también hemos ido impulsando programas de mejora de aprendizaje de lectura y escritura, y grupos permanentes de estudio que conjugan las artes y el contenido del currículo. (...) La principal labor es el cambio actitudinal de los y las docentes... que no vean al estudiante en sobreedad como un estorbo... y que no se sientan sin recursos ni herramientas para trabajar esa situación en el aula.

Tercera Parte: Análisis de los Resultados

La cita que aparece a continuación introduce la preocupación esencial vertida en este trabajo ya que explica, por un lado, cómo se ha *complejizado* la relación entre la situación social y la educación en los países de América Latina debido a la exclusión que sufre una parte de su población y, por otro lado, cómo promover o fortalecer políticas de equidad educativa para fomentar el desarrollo social y económico:

Hay ya suficiente evidencia acumulada como para sostener que los sistemas educativos latinoamericanos no han logrado una distribución equitativa de conocimientos socialmente significativos, y que los grupos sociales más desfavorecidos –sea por su situación económica, su origen étnico o su ubicación geográfica– quedan sistemáticamente excluidos de una educación de calidad. Este acceso desigual a la educación representa un obstáculo a los procesos de desarrollo social y económico en América Latina, ya que es difícil concebir una sociedad justa e integrada sobre la base de una distribución desigual del conocimiento. Desde esta perspectiva, promover políticas de equidad en educación es un modo de fortalecer las posibilidades del desarrollo económico y social en la región (SITEAL²²⁷, 2006, p. 19).

En la región latinoamericana, el saldo social de la década de los años 90 resultó poco alentador. En efecto, aumentaron el desempleo, el trabajo informal y el desarrollo de las economías basadas en inversiones poco demandantes de fuerza de trabajo. Esta tendencia incrementó significativamente la desigualdad en la distribución de la riqueza, debilitando o anulando los mecanismos de movilidad social y ampliando los márgenes de fragmentación y de exclusión sociales (IIPE²²⁸-Buenos Aires, 2002, p. 93).

La década pasada (2000-2010) se inició con una creciente debilidad de las economías nacionales. En Argentina, por ejemplo, la crisis económica tuvo una expresión máxima. Del mismo modo ha ocurrido en República Dominicana que, si bien ha sido el país de América Latina que más creció, en promedio, durante las últimas décadas, presenta avances insuficientes en términos de desarrollo humano, tal y como se señaló anteriormente.

Lo peor es que los analistas sostienen que, en el futuro, se profundizará la crisis social, produciendo un mayor deterioro en las condiciones de vida de la población en la región latinoamericana:

²²⁷ Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina.

²²⁸ Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. Sede regional, Buenos Aires, Argentina.

Hay indicios que alertan sobre la presencia de escenarios sociales en los que no es posible crear condiciones para que los niños y adolescentes puedan participar exitosamente del proceso educativo. Los barrios marginales de las grandes ciudades por ejemplo, en los que se consolidan espacios de ruptura de los lazos sociales y exclusión, las familias no están en condiciones de preparar a sus hijos para la escuela. Así los niños llegan a clases sin los recursos necesarios para poder aprender (IIPE-Buenos Aires, 2002, p. 93).

Ante este panorama se hace evidente la necesidad de una fuerte articulación entre diferentes áreas de política social, como serían el empleo, la salud, el desarrollo comunitario, con el fin de hacer frente a los factores estructurales que favorecen el fracaso escolar. En este sentido, y como se ha tratado en República Dominicana, se propone una *visión de país próspero* que, como proyecto utópico, ha guiado el trabajo de prospección llevado a cabo por el Ministerio de Economía, Planificación y Desarrollo, que corresponde a las aspiraciones que se pretenden alcanzar en los próximos 20 años en materia de progreso económico, social, político, institucional y ambiental.

Este programa implica que los diferentes ministerios de la *nación dominicana* alineen sus acciones en pos de la consecución de las metas fijadas. Para lograr estos objetivos, hace falta que la sociedad civil esté alerta y demande que se cumplan los propósitos por todos los medios posibles. Este es el sentido de la propuesta educativa que aparece más adelante, al final de nuestra tesis, la cual postula una educación inclusiva, significativa, emancipadora y creativa.

En las siguientes páginas se reflexiona en torno a los aspectos sustantivos apuntados por los entrevistados y los participantes de los grupos de discusión, que refuerzan los planteamientos vinculados a conceptos y experiencias analizados en el *marco teórico*. Además, se procura aprovechar cualquier *intuición* que se haya puesto de relieve en los talleres que componen el Encuentro Afectivo-Participativo (EAP), admitiendo, simultáneamente, que hemos procedido a la reelaboración y sistematización de las actividades asociadas al Proyecto de Atención a la Sobreedad. Todos estos componentes se han utilizado para profundizar en la comprensión de la situación social de la condición de sobreedad escolar y lograr identificar elementos clave para la organización de un modelo de educación inclusiva.

De este modo, la condición de sobreedad se revela como una oportunidad de transformación del sistema educativo dominicano, contribuyendo al desarrollo de una ética del compromiso y la solidaridad.

I. La Sobreedad Como Oportunidad de Desarrollo Socioeducativo

La *sobreedad escolar* es una oportunidad para la experiencia educativa, una ocasión para que cambie la escuela, que la práctica educativa se flexibilice a fin de atender la diversidad de intereses, capacidades y condiciones que se suman para crear unas relaciones sociales ricas y desarrollar un conocimiento consciente y saberes de forma compartida.

Julio Leonardo Valeirón aborda estas cuestiones en su entrevista:

La sobreedad es una oportunidad, si entendemos la escuela como un espacio de socialización humana donde lo fundamental es lo pedagógico... donde lo fundamental es enseñar a vivir bien con mi mundo, con los demás y conmigo mismo. La escuela debe ser un lugar para brindar oportunidades a todos los niños, sin exclusión alguna.

En su entrevista, Catalina Andújar es enfática acerca de la responsabilidad que tiene la escuela de transformar su práctica docente:

No se trata sólo de que estén dentro del sistema educativo, pero que la escuela se mantenga igual y que el niño sea quien debe acostumbrarse y adaptarse a la escuela. La escuela debe cambiar su práctica; el docente debe cambiar; la escuela debe cambiar su statu quo. No es sólo darle un libro especial al niño ciego; es más allá de eso. La escuela debe cuestionarse y transformarse. Se trata de cambiar las rotulaciones y realmente acoger e incluir. Lo que tradicionalmente ha sucedido es que se acoge a un niño en la escuela, pero no se cuestiona la práctica de la escuela, y eso es lo que hay que cambiar.

La escuela pretende hacer al alumno responsable de su fracaso, aduciendo que éste es fruto de dificultades en el aprendizaje o que se debe a una *mala conducta*, librándose de su propia responsabilidad ante el fenómeno de la sobreedad. A esto se suma la pobreza cultural del profesorado producida por las precarias condiciones de vida y hasta de trabajo

en la escuela. El resultado es que la práctica pedagógica no se acomoda a las necesidades de las diferentes poblaciones que atendidas por el enseñante, lo que propicia, entre los educandos que padecen condiciones de vida más vulnerables, la deserción o la nueva situación de sobreedad escolar.

La sobreedad escolar en el contexto dominicano ha ido disminuyendo paulatina y lentamente, después de haber afectado, según estadísticas nacionales de 2005, a la cuarta parte de la población estudiantil. Ahora bien, como no remite del todo, la escuela que cuenta con este tipo de población es calificada de *poco eficaz* y *poco eficiente*, dentro de una visión educativa tecnocrática. De ello se deriva una manera común de eliminar el *problema* de la sobreedad, que consiste en rehusar la inscripción de esta categoría de alumnos. De este modo, la escuela niega uno de los derechos más fundamentales a un sector importante de la población: *la sobreedad en muchos casos se constituye en una limitante en la entrada a la escuela* (Guzmán, R. M. y Cruz, C., 2009, p. 124).

Rita Ceballos agrega que *en nuestro país se ha ido disminuyendo la estadística de la sobreedad pero bajo el precio de la exclusión de esos estudiantes. Eliminar a estos estudiantes del sistema es una forma del sistema (para) evadir su responsabilidad como garante de derechos.*

El estudiante en situación de sobreedad escolar es tratado como un ser *desviado* que se aparta de la *normalidad*, de tal modo que, a pesar de estar incluido en el sistema educativo, es excluido de una experiencia educativa que no toma en cuenta su condición. Ruiz y Pachano (2006) se percatan de que la sobreedad opera como una *inclusión por exclusión* y de que el alumno con sobreedad es el blanco de estigmatizaciones.

De ahí que se haga necesario promover un *cambio de visión* en torno a las poblaciones excluidas, como es el caso para el colectivo en situación de sobreedad escolar. La modificación de la percepción social es el medio que posibilita una transformación de la acción. Sobre este punto, hay coincidencia tanto en el trabajo de Lewin (2009), centrado en la región africana subsahariana, en el cual el investigador promueve una visión ampliada (y positiva) del acceso a la educación, como en el presente estudio de nuestra tesis doctoral, en el que se insta a contemplar la *inclusión* de estudiantes en sobreedad escolar como una oportunidad para flexibilizar el sistema educativo, y como un recurso para la consecución de una experiencia educativa de calidad para todos y todas.

Del mismo modo, Guerrero Ortiz (1998) plantea la necesidad de que los docentes que trabajan con grupos de población provenientes de estratos socioeconómicos desfavorecidos, muden sus actitudes acerca del alumnado que sufre carencias notables, haciéndose conscientes de que si existe un bajo rendimiento educativo entre estos educandos este último va a resultar afectado por el fenómeno de *la profecía autocumplida*. El hecho de predecir o predeterminar la incapacidad de los alumnos pobres para conseguir logros escolares no es más que un prejuicio negativo que condiciona las interacciones entre enseñantes y alumnos, y que contribuye a que estos niños y jóvenes terminen en conceder un escasísimo valor a su propio aprendizaje y una inexistente responsabilidad personal en la consecución de su formación

Seguidamente se presenta una cita que ilustra cómo opera la profecía autocumplida:

...las condiciones materiales de vida y las características socioculturales de las familias de origen determinan el desarrollo de actitudes y expectativas que no siempre favorecen el éxito escolar de los niños. Esto se ve reforzado por un tipo de organización escolar y de prácticas pedagógicas que consolidan estas probabilidades diferenciales de éxito, conformando un circuito causal que se refuerza constantemente (IIPE- Buenos Aires, 2002, p. 27).

El fenómeno de la *profecía autocumplida* atenta contra la oferta de oportunidades equitativas, ya que el profesorado tiende a equiparar inteligencia con nivel socioeconómico, por lo que espera menos frutos de sus alumnos privados de recursos, y trabaja menos con sus estudiantes con nivel de renta inferior.

Se aporta otra cita, a todas luces lapidaria, procedente del Informe por el IIPE-Buenos Aires (2002):

Esto va generando un sentido de los límites, donde los alumnos se autoexcluyen de aquello a lo que de hecho se verían excluidos por su posición social, pero ahora desde la propia culpabilización. Es decir, hay que analizar el impacto que estas apreciaciones docentes sobre el fracaso escolar tienen en la subjetividad de los alumnos (p. 45).

El cambio de esas *estigmatizaciones* se daría adoptando la recomendación conocida como *atención a la diversidad* que constituye un basamento conceptual de la experiencia educativa, a fin de construir una *escuela inclusiva* que es, ante todo, una cuestión de

justicia y de igualdad, puesto que ésta aspira a proporcionar una educación de calidad para todas las personas, sin distinción de condición física, mental o social.

La educación debe ser entendida como un derecho humano universal. Desde este postulado es posible afirmar que ninguna persona, bajo ninguna condición, puede ser excluida del disfrute del derecho a la educación. Además, esta educación debe proporcionar a la persona herramientas que le permitan ejercer una ciudadanía crítica y comprometida, tal y como lo plantea Catalina Andújar:

La inclusión, lo que aborda, para ponerlo en términos simples, es el derecho que todo ser humano tiene a una educación de calidad, o sea sin ningún tipo de discriminación. El derecho a aprender y a participar, en condiciones de igualdad, sin ningún tipo de discriminación. Eso es la inclusión para mí. Por otro lado, considero que diversidad somos todos. El derecho a la educación se cumple cuando me toman en cuenta y toman en cuenta mis necesidades e intereses.

Una educación de calidad es la base de una sociedad más justa e igualitaria, por lo que se entiende que el derecho a la educación va mucho más allá del acceso a la escuela, en la medida en que entraña la necesidad de educar en y para una ciudadanía de derechos. Esto implica lograr la participación plena de todas las personas en todas las esferas de la vida. Catalina Andújar lo reconocen los siguientes términos:

En la atención a la diversidad hay que abordar tanto la población que está en la escuela, como la que no llega. Y también la que aún estando dentro de la escuela sigue siendo excluida y marginada. Hay exclusión y marginación cuando se rotulan estudiantes por ‘problemas de conductas’ o porque ‘no aprenden’. La escuela es la que debe transformarse para que todos y todas aprendan. Por eso me gustan muchos los planteamientos de Rosa Blanco, de la UNESCO, que señala que no es sólo hablar del derecho a la educación, sino del derecho a la educación de calidad. Educación de calidad que requiere de la equidad, es decir, darle a todos lo que a cada uno le corresponde por sus propias necesidades.

Como se vio en los diferentes materiales citados en el *marco teórico*, Rosa Blanco da énfasis a la persistencia de problemas en la calidad de la educación que afectan, sobremanera, a los sectores sociales en situación de vulnerabilidad. Por calidad, la experta

española entiende una educación pertinente y significativa, con objetivos relevantes, tanto para el desarrollo integral del estudiantado como para el desarrollo de los países.

Las personas tienen derecho a una educación que garantice el pleno desarrollo de las capacidades humanas, su vida y su dignidad, así como a un trato con equidad entre todos los seres humanos, al respeto de los derechos fundamentales y las libertades de las personas y al establecimiento de la solidaridad entre los pueblos. La educación se asume como un componente primordial del cumplimiento de todos los demás derechos humanos.

Rosa María Torres (2006) conceptualiza esta educación como *la buena educación*, ya que procura un aprendizaje significativo y promueve una participación social activa entre todos sus actores, al asumir las diferentes realidades sociales y las necesidades particulares como parte de la experiencia que se lleva a cabo en el aula. Con esta *buena educación* se persigue formar a seres humanos capaces de contribuir a la transformación social que reclama el mundo de hoy.

Una educación que promueve el *aprendizaje de la participación* se basa en la cooperación, la convivencia, en compartir, al igual que en disentir, discutir y confrontar, según explica Mariano Martín Gordillo (2010). Finalmente, esta educación benefactora lleva implícita la actitud para consensuar y también decidir, siendo todos estos procesos, dimensiones integrantes de la experiencia educativa.

El desafío fundamental que deben afrontar los sistemas educativos consiste en garantizar que, en el paso por las aulas, los niños, niñas y adolescentes logren un aprendizaje significativo para cada uno de ellos y para la sociedad. Si los obstáculos que existen actualmente, para el acceso al conocimiento, perduran se posterga la posibilidad de romper con los determinismos sociales presentes.

La organización de una experiencia educativa inclusiva resulta fundamental cuando se persigue la calidad; y no hay calidad si persisten las exclusiones. Incluir presupone atender la diversidad de condiciones, características y circunstancias que presenta la población de estudiantes, como parte de una práctica docente que se quiere a sí misma transformadora.

En cuanto al significado que adquiere la experiencia educativa al atender a la población en condición de sobreedad, Rita Ceballos comenta:

Existe mucha deserción escolar en el tránsito de la educación básica a la (enseñanza) media, que mucho tiene que ver con la pobreza y la necesidad de trabajo. También es muy común el tema de la sobreedad. Nuestra principal estrategia consiste en que el estudiante quiera estar en la escuela, que lo vivencie como un lugar agradable. También tratamos de concientizar en que ningún estudiante se rechace ni (se) excluya del sistema escolar, por ningún motivo; ni mandar a estudiantes en sobreedad a la tanda nocturna porque entonces terminan desertando. Se necesitan también docentes creativos en las aulas, que sepan manejar la sobreedad y no la vean como un problema. Desde la atención a la diversidad, la sobreedad no es un problema; es sólo una realidad que debe ser atendida.

La escuela necesita responder, atender y potencializar las distintas capacidades, motivaciones, intereses, ritmos y estilos de aprendizajes de los y las estudiantes.

La condición de sobreedad es producida, sucesivamente, a lo largo de un continuum, por la marginación social y la exclusión económica, por la poca flexibilidad en las estructuras educativas, por las bajas expectativas de las familias en torno a las capacidades de sus hijos e hijas y por la pérdida de sentido personal del propio estudiante. Sin embargo, si por parte del alumnado en situación de sobreedad escolar existe un deseo para educarse, esta aspiración revela el poder que este último está confiriendo a la escuela para cambiar su vida.

Se preconiza que la sobreedad se interprete como una señal del *deseo de cambio y superación* por parte del estudiantado, lo que equivale a verla como *una oportunidad* en vez de un problema. Con otras palabras, se propone un cambio de visión de la sobreedad escolar desde una óptica positiva.

La no exclusión por razón de sobreedad escolar es, para Julio Leonardo Valeirón, una obligación del sistema educativo dominicano, para lo cual la escuela tiene que transformarse:

Hay una obligación moral y ética de responder a todos los niños, a todas las niñas y a todos los jóvenes. Hay una responsabilidad con los que debieron entrar, con los que ya están, que hay que mantenerlos, y con los que mañana estarán, que hay que asegurarlos. Es necesario cambiar la visión de la sobreedad escolar para

empezar a verla como una oportunidad. Una escuela de calidad es aquella que organiza el conjunto de relaciones que se dan al interior de la escuela, relaciones que están marcadas por lo pedagógico y relaciones que están marcadas por otras cuestiones institucionales; pero la escuela se organiza para que todos los niños y todas las niñas y todos los seres humanos que están ahí, aprendan. Entonces hablemos de calidad cuando haya una escuela así, que es capaz de que todos aprendamos, de que el niño aprenda, pero (que) el maestro también aprend(a) a hacerse mejor maestro, (que) el director aprenda a ser mejor director y todos los que estamos trabajando en las escuelas cada vez seamos mucho mejores.

II. El Papel de la Escuela Frente a la Sobreedad

Julio L. Valeirón reconoce que *nuestras escuelas han sido ineficientes porque el estado no ha sido capaz de incorporar a todos los niños y jóvenes a la escuela. Por eso hay una deuda histórica con todos los muchachos que terminan desertando.*

En este sentido, la sobreedad pone en evidencia los fallos de un sistema educativo que produce fracaso escolar entre los alumnos. En el caso de República Dominicana, los jóvenes de 18 años de edad permanecían, en 2004, como promedio, 11,5 años en el sistema educativo, logrando a apenas 8,4 años de escolaridad. Esta situación cambió positivamente al mejorar, en 2006, el valor antes mencionado, elevándose este último a 9,14 años de escolaridad (Banco Central de República Dominicana, ENFT²²⁹, 2008).

Explicar la condición de sobreedad como el resultado de las altas tasas de *repetición* y *deserción* supone colocar el dedo acusador en el alumnado, liberando a la escuela de su responsabilidad. Esta situación de fracaso escolar no afecta a todos los estratos sociales, sino a las poblaciones de las zonas urbanas y rurales severamente afligidas por la pobreza, que sufren fuertes exclusiones sociales y económicas.

Como destacan Ruiz y Pachano (2006), este hándicap genera contextos de aprendizajes complejos, ya que el profesorado no cuenta con las herramientas que le permitan manejar la heterogeneidad de edades en el aula. Sin embargo, en el contexto de las aulas de las escuelas chinas, el estudiantado aquejado por la sobreedad no plantea ninguna dificultad al docente. A tenor de estas dos situaciones diferenciadas, cabe preguntarse cuáles son los factores causales que explican esta desemejanza.

La experiencia educativa asiática, reseñada en este trabajo, está asociada a un modelo de enseñanza apoyado en una metodología docente completamente tradicional, cuyos resultados positivos se deben a factores culturales, tales como el prestigio atribuido al profesorado y las actitudes de las familias favorables al éxito escolar, que conforman el *contexto local* (Mel Ainscow (2001).

²²⁹ Encuesta Nacional de Fuerza de Trabajo.

El contexto local puede ser tan amplio como en el caso de China, y tan particular como lo es el de los niños (varones) trabajadores de Yemen, donde la experiencia educativa simulaba los diferentes contextos laborales (taller de coches, venta callejera), o el del aula improvisada en Palestina, en el sótano de una mezquita en el que una fogata preparada según la tradición nómada formaba parte de la experiencia educativa.

La valorización del contexto local pone el énfasis en la conceptualización de la educación como proceso democrático y de producción de una sociedad democrática. Así lo explica Josefina Zaiter (2003):

Desde una perspectiva que pretende educar para la participación social y la democracia es importante revisar, al evaluar la calidad de la educación, en qué medida se propicia el acceso a la educación; no solo como ingreso sino como permanencia y realización. ¿Qué contribuciones se hacen, a los y las participantes de dicho proceso, para que tengan acceso y se apropien del saber elaborado a través de procesos de conocimiento, con los cuales sea posible conjugar e integrar el saber elaborado con los saberes que se realizan y construyen en su contexto socio-cultural? (p.15).

En este trabajo se defiende que la sobreedad es una evidencia de la marginación que produce la pobreza, a la vez que también revela la poca capacidad del sistema educativo para lograr que las familias tomen conciencia de la importancia de la escolarización temprana, y tengan las condiciones y posibilidades para materializarla.

Debido a su corta escolaridad, muchas familias de los estratos sociales más pobres tienen una representación de la escuela que asigna poco valor a aquella, lo que les impide entenderla como una prioridad (Ruiz y Pachano (2006).

Además, creencias y juicios preconcebidos de estas familias con respecto al trabajo infantil hacen que tiendan a no estimular o apoyar que sus hijos e hijas asistan a la escuela y reciban una educación básica y media completa. La idea de que el trabajo infantil ayuda a sostener la economía del hogar es mantenida tanto por la población desfavorecida de Ghana como por las familias dominicanas con escasos recursos económicos. De la misma manera, la suposición (gratuita), según la cual los titulados superiores no consiguen empleos, lleva a las familias yemeníes, como a las de otros países latinoamericanos, a dar prioridad a la inserción laboral a temprana edad.

En el caso de República Dominicana, las investigaciones efectuadas en los últimos años (PNUD ²³⁰, 2010, MEPYD ²³¹ y CONARE ²³², 2010 y Guzmán y Cruz, 2009) han demostrado que la aportación económica generada por el trabajo infantil no produce una mejoría significativa en la renta de la unidad familiar. Sin embargo, una fuente de información de alcance internacional señaló que República Dominicana encabeza la lista de países latinoamericanos y caribeños, con el mayor porcentaje de estudiantes del tercer curso de primaria, que trabajan fuera de casa.

Con relación al trabajo infantil, los autores Guzmán, R. M. y Cruz, C. (2009) alertan sobre la influencia tan negativa que tiene esta actividad sobre la calidad de los aprendizajes, admitiendo, no obstante, la relación directa entre la actividad productiva en la infancia y la condición de sobreedad escolar en República Dominicana.

Catalina Andújar recuerda la importancia de la responsabilidad de la escuela en la producción de la sobreedad escolar:

El tema de la sobreedad hay que seguirlo profundizando en nuestro país. Muchas veces la misma escuela aumenta, intensifica y reproduce el tema de la sobreedad; o sea, se justica con el tema del ingreso tardío, de los problemas familiares y todo eso. Pero como la misma 'repitencia' y otra cosa, o sea que desertan y vuelven tarde, la misma escuela está reproduciendo la situación, o sea, lo producen independientemente del tema de los contextos de pobreza, del tema familiar, o de cualquier tema. Entiendo que el ingreso tardío ya no es excusa para la sobreedad escolar. Es hora que la escuela asuma su responsabilidad. La escuela siempre busca todas las formas del mundo para quitarse la responsabilidad de encima. No podemos negar los niveles de pobreza, no podemos negar la desintegración familiar... pero la escuela tiene también una responsabilidad que asumir.

Acerca de los *buenos* y los *malos* estudiantes, hay tres aspectos que son destacables, según el Informe IIPE-Buenos Aires (2002), si bien éstos son reforzados de manera diferenciada por las escuelas, en función del sector social del que proceden los alumnos:

...aspectos psicológico-cognitivo-académicos, compromiso con la tarea escolar, y comportamiento en la escuela. Pero escuelas que atienden distintos sectores sociales

²³⁰ Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.

²³¹ Ministerio de Economía, Planificación y Desarrollo, de República Dominicana.

²³² Consejo Nacional de Reforma del Estado, de República Dominicana.

refuerzan diferentes aspectos en sus prácticas y contribuyen así a la reproducción de la desigualdad. Así, las escuelas urbanas privilegian las dos primeras dimensiones, mientras que en las escuelas periféricas resaltan aspectos vinculados a la tercera dimensión. El presupuesto es que el tipo de interacción dominante incide de manera positiva o negativa sobre el proceso de aprendizaje y, por ende, sobre el éxito o fracaso escolar (p. 45).

En el informe presentado por OREALC/UNESCO²³³-Santiago (2012) se mencionan estudios, realizados por el SERCE²³⁴ (OREALC-UNESCO) y el Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes que da lugar a los Informes PISA (OCDE²³⁵), en los que se señala que las desigualdades educativas se producen también con respecto a la calidad de los aprendizajes, *lo que multiplica el carácter selectivo y reproductor de desigualdad en las prácticas educativas con que se opera en nuestra región (p.19).*

En aquel informe hay que destacar la comparación hecha entre Cuba y República Dominicana, según la cual, a tenor de los resultados obtenidos por el SERCE en 2008, las dificultades relacionadas con la capacidad lectora, para el nivel más bajo de la prueba efectuada, atañían al 7% de los alumnos cubanos y al 78% de los niños dominicanos. En cuanto a la existencia de un hándicap en el ámbito de las matemáticas, siempre para el nivel más bajo de la prueba, concernía al 11% de los estudiantes cubanos y el 90% de los escolares dominicanos.

En República Dominicana, la educación, como institución social, reproduce y multiplica el orden de inequidad imperante en la sociedad, ya que no puede garantizar, a todas las personas, el mismo acceso a las oportunidades. Así, las personas que nacen pobres asisten a escuelas de menor calidad, entre otras desventajas, y suelen acceder menos a servicios de salud, disponiendo de una inferior protección frente a adversidades naturales y económicas.

Además, y como lo advierte Ovejero Bernal (1996), la escuela se ha ocupado principalmente de transmitir *instrucciones*, olvidando que ésta, junto con la familia, es,

²³³ La Oficina Regional de Educación para América Latina y El Caribe es una organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

²³⁴ Recordamos que las siglas SERCE corresponden al Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (de los aprendizajes de los estudiantes en América Latina y El Caribe) llevado a cabo por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de Educación (LLECE).

²³⁵ Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico.

ante todo, un agente primario de socialización, por lo que esta función socializadora debe quedar expresa y abordarse tanto mediante el curriculum abierto como por medio del curriculum oculto.

La escuela continúa asumiéndose como una institución que *complementa* la educación del hogar, como cuando surgió hace cientos de años, que atendía a los hijos e hijas de las élites que contaban con innumerables oportunidades de desarrollo de sus capacidades. En este sentido, la educación básica necesita recrear, para la población de estudiantes provenientes de entornos desfavorecidos, una cultura de la palabra escrita y de los saberes artísticos y científicos, que contribuyan a desarrollar sus diferentes aptitudes y a promover el gusto por aprender, así como la confianza en la propia facultad inventiva.

Dentro de las cuantiosas aportaciones de Dolores Juliano Corregido (2001), ya reseñadas, importa destacar su explicación acerca de los *modelos* de actuación frente a la diversidad cultural, puesto que, si bien esta autora asume que el patrón de intervención se ha superado en España, en el caso de República Dominicana sigue estando vigente, siendo el factor causal de la sobreedad escolar:

...hay distintos modelos según los cuales la escuela puede actuar frente a la diversidad cultural, y estos modelos pueden correlacionarse con las metas que se pretenden lograr... Así podemos ver que el primer proyecto de la escuela surgida de la ilustración ha sido educar para igualar. El objetivo era mantener la cultura hegemónica y se concretaba en prácticas de asimilación. Este ha sido el modelo predominante hasta la década de los años sesenta (p. 4).

A continuación, retomamos ciertos planteamientos hechos por Julio Leonardo Valeirón, que remiten, de alguna manera, a lo expresado, antes, por Dolores Juliano Corregido:

Si yo me organizo bajo el supuesto de que somos diversos, de que somos diferentes, de que tenemos distintos intereses, de que tenemos niveles de desarrollo diferentes, yo creo que estamos creando las condiciones para que las diferencias se conviertan en la potencia y en la oportunidad, y no al revés. El problema está en que la escuela presupone una uniformidad que no existe, y una uniformidad que, finalmente, va a dar la ventaja al que tenga más competencias. Y entonces ese otro se 'fastidió'. El otro es el muchacho que va a tener que irse de la escuela, va a tener finalmente que desertar porque la dinámica misma lo

excluye. La escuela tiene que ofrecer oportunidades a todos para que aprendan y esas oportunidades tienen que ser capaces de despertar esas inteligencias múltiples, esas capacidades humanas que están ahí.

Otro aspecto a tener en cuenta son las implicaciones producidas por el surgimiento de la *educación de masas*. Stephen Kemmis (1986/1988) explica cómo la educación devino en un *sistema*, cuyas demandas eran tan extensas que comenzó a suponerlas como *dadas* de antemano y ya no se *entendieron como relaciones humanas que afectaban a los participantes en el proceso educativo*. Este sistema estaba compuesto por reglas y procedimientos, así como *estructuras de autoridad y fórmulas características de funcionamiento* (p. 97-98).

La masificación implicó el desplazamiento hacia el interior del sistema educativo de los procesos de selección que históricamente operaban antes del ingreso. En consecuencia, los niveles de abandono, repetición, sobreedad y participación económica de los estudiantes –en especial de los varones- están fuertemente concentrados entre quienes provienen de los hogares pero posicionados en la estructura social (UNESCO:IIPE, 2006, p. 157).

La educación de masas es un sistema que produce marginación, al no tomar en cuenta las condiciones y características particulares de cada grupo de alumnos y de cada estudiante específico. Es un sistema que coadyuva a la producción de la condición de sobreedad escolar.

A propósito de la realidad local, Catalina Andújar señala que *en República Dominicana hay muchos retos pendientes. Todavía persiste una división de niños normales y niños anormales. No hay una verdadera perspectiva de diversidad.*

Es necesario examinar con una mirada crítica el uso del atributo *normales*. Para Foucault, citado en Ruiz y Pachano (2006), lo normal se establece como principio de coerción en la enseñanza con la instauración de una educación estandarizada, por lo que aquello considerado *normal* presupone o admite como principio lógico la homogeneidad que sigue siendo vigente en lo que se refiere al sistema escolar. Así, las representaciones sociales del aula y la escuela están conformadas por la idea de que estas últimas tienen como función prioritaria homogeneizar aprendizajes y comportamientos.

Para Rosa Blanco (2006) la tendencia a considerar lo diferente como *anormal* pone en evidencia la manera según la cual la valoración negativa de las diferencias y los prejuicios conducen a la exclusión y la discriminación. Contrariamente a estos procesos, el enfoque de la inclusión educativa sustenta que la diversidad y la diferencia están dentro de *lo normal*.

Volviendo a las verbalizaciones de Catalina Andújar, cabe añadir el comentario siguiente:

Atender a la diversidad no es sólo atender al niño ciego, no es al niño sordo, no es al niño especial. Es a todos y todas. Actualmente, la escuela no está cumpliendo su función, ni las públicas ni las privadas. Por ejemplo, recuerdo una experiencia de un trabajo anterior donde las supuestas aulas de recuperación pedagógica eran coloquialmente llamadas las aulas de los loquitos. ¡Imagínate! ¡Y estaban ubicadas en el sótano de la escuela, en el lugar más oscuro! Y los niños seguían repitiendo y no aprendían. Y las aulas de recuperación pedagógica seguían la misma metodología que en las aulas.

Para Dolores Juliano Corregido (2001), la escolarización termina excluyendo a los inmigrantes en España debido a la concepción de que la cultura es vivida por las personas usuarias como algo homogéneo, de modo que quien se *aparte* de ella se convierte en un *otro*, cuando de lo que se trata es de que tal homogenización es un *constructo ideológico*. Detrás de un discurso que acepta las diferencias culturales, para el caso de inmigrantes en España, al igual que ocurre en el caso que nos ocupa, con relación a la inclusión de niños y niñas en situación de sobreedad en las escuelas dominicanas, se esconde una actitud excluyente (p.1).

Se puede establecer una relación entre las apreciaciones de Juliano Corregido y una disquisición planteada por Catalina Andújar:

La atención a la diversidad no la veo como muchas veces, lamentablemente, se maneja, vista desde la marginalidad, la vulnerabilidad, la diferencia, desde 'los otros', sino que la diferencia somos todos. Si no lo entendemos así caemos en la misma trampa.

A juicio de expertos en educación, *atender la diversidad cultural implica respeto, reconocimiento y revalorización de los distintos universos culturales. Esta perspectiva se antepone al enfoque del déficit cultural... Implica reconocer al alumno concreto, en su*

medio familiar y ambiental, en su cultura, como lo central en el servicio educativo (UNESCO:IIPE, 2006, p. 50-51).

La misma advertencia puede hacerse con relación a la aplicación de la etiqueta *estudiante con problemas*. Esta catalogación puede explicarse como una de las formas de control directo ejercidas por el *estado* sobre la educación. Henry Giroux (1985) señala que el *estado* define a grupos de niños y niñas como *no aptos*, bien sea porque se les asocia a un aprendizaje *lento* o porque se les vincula a *problemas de disciplina* o incluso a *problemas psicológicos*, evaluados y diagnosticados por especialistas remunerados por el propio *estado*, que financia al mismo tiempo los programas de rehabilitación a través de subvenciones dadas a centros especializados en los que trabajan *maestros especiales* (p.54).

Sobre este punto, los participantes docentes del grupo de discusión llegaron a expresar ideas coincidentes con los mecanismos psicosociales descritos en el párrafo anterior. Concretamente, en la reunión grupal los maestros no manifestaron actitudes sensibles ante la condición de sobreedad producida por las circunstancias socioeconómicas de las familias de los alumnos afectados por esta situación. En las definiciones expuestas de la sobreedad se recalcó que estos últimos pertenecen a la categoría de escolares encasillados con criterios negativos:

Sobreedad es el grupo de estudiantes que uno tiene ya en una edad, a partir de los 14 a los 16 años, que no están aptos para estar en ese curso. Estar con otros que tienen menos edad.

Sobre esta cuestión, merecen nuestra atención las explicaciones ofrecidas por los investigadores del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación ubicado en Buenos Aires:

Entre los aspectos pedagógicos identificados como factores que ayudan a reproducir en las escuelas las desigualdades sociales con las que llegan sus alumnos se destacan el desajuste que existe entre los procesos homogéneos de enseñanza que se utilizan y la diversidad de ritmos de aprendizaje de los distintos grupos sociales, haciendo énfasis en que los procesos de enseñanza y modos de aprender propuestos por el sistema educativo no reconocen la diversidad socio-cultural y de estilos cognitivos de las diversas culturas y las comunidades rurales (IIPE-Buenos Aires, 2002, p. 56).

A lo largo de los años, y a pesar de las buenas intenciones de maestras y maestros, el modelo educativo no ha sido capaz de aportar respuestas a las necesidades de los seres humanos. Esto se vincula a los altos niveles de deserción, sobreedad escolar y analfabetismo funcional que existen en las sociedades actuales, los cuales, a su vez, refuerzan las desigualdades sociales.

Como solución a estos problemas, los autores del informe del IIPE-Buenos Aires (2002) reivindican *que el sistema educativo reconozca que el creciente empobrecimiento y gradual proceso de exclusión que viven sectores importantes de la sociedad impide a un gran número de familias proveer a sus niños de aquellos recursos y predisposiciones básicos que hacen posible su educación. En este caso, la escuela debe hacer un esfuerzo por complementar las carencias con las que ellos llegan, y así incorporarlos a sus aulas y retenerlos como forma de iniciar un proceso gradual de integración social* (p. 49-50).

En el contexto del aula se encuentran necesidades educativas comunes y necesidades educativas individuales. Las primeras remiten a aquéllas que hacen referencia a aprendizajes fundamentales para el desarrollo personal, que se reflejan en el currículo regular. Las segundas remiten a la constatación de la diversidad por la cual es imposible que todas las personas tengan las mismas experiencias, conocimientos e intereses previos, así como los mismos niveles, ritmos y estilos de aprendizajes. Para Cynthia Duk²³⁶ estas diversidades deben ser atendidas por la escuela, organizando el aula de manera que fomente la participación y la cooperación, y ofreciendo variedad de actividades y contextos de aprendizajes.

Para Duk no tiene sentido referirse a diferentes categorías de estudiantes. Por el contrario, hay que mencionar la diversidad de alumnos que presentan diferentes necesidades educativas, muchas de las cuales son compartidas y otras son particulares. Esta visión resulta novedosa, pues implica que cualquier persona, de manera temporal o más permanente, presenta retos de aprendizajes que, independientemente de su origen y manifestaciones, deben ser atendidos por el sistema educativo.

De este modo, *el concepto de igualdad de oportunidades empieza a evolucionar hacia el énfasis en la equidad de oportunidades, concibiendo que ante el reconocimiento de las heterogeneidades no se trata de dar a todos lo mismo, sino según sus necesidades y diversidades a lo largo de sus trayectorias* (UNESCO:IIPE, 2006, p.52).

²³⁶ http://www.lausina.org/datosdeinteres/articulos/doc/el_enfoque_de_la_educacion.pdf

Desde el punto de vista de los derechos humanos, ningún sistema educativo puede derivar hacia prácticas de exclusión. Para Rosa Blanco (2006), la educación debe promover la aceptación y el reconocimiento de la importancia de la convivencia, lo que implica la *comprensión y valoración del otro como otro válido y legítimo, y el respeto a los valores del pluralismo, la comprensión mutua y la paz* (p. 11).

Por supuesto, todo esto plantea grandes retos a los sistemas educativos, ya que, entre otras cosas, requiere que el aula se convierta en un espacio de crecimiento para todas las personas involucradas, permitiendo a los alumnos apropiarse de una visión más cercana a sus existencias sociales y culturales (Hernández, R. y Pacheco, B. 2009 a).

La atención a la diversidad y la educación inclusiva son vías indispensables para garantizar, a las personas, el derecho a la educación, en particular a la educación de calidad. Para lograr esta meta, es preciso que la escuela se transforme, haciendo posible el aprendizaje de todos. No se trata de que el estudiante se adapte a la escuela o que se introduzcan en las escuelas comunes prácticas de la educación especial. Tampoco hay que utilizar la admisión de los alumnos para engrosar las matrículas. Por el contrario, es cuestión de *transformar la escuela para hacerla inclusiva*, generando una nueva visión, cultura y práctica cuya construcción se consensue y asuma por parte de todos los actores que intervienen en el proceso enseñanza-aprendizaje en el que se propicie un clima que favorezca el aprendizaje de todos.

III. Implicación de la Percepción de la Sobreedad Escolar en la Visión de la Sociedad

El modo de entender y explicar la sobreedad pone de manifiesto una actitud ético-política con respecto al sentido del ser personal y del ser social. Sobre este punto, la Psicología Social ha contribuido a enmarcar teórica y conceptualmente este tema. Entendida como *ciencia intersticial*, y siguiendo a José Ramón Torregrosa Peris (1984), la Psicología Social aporta una mirada sobre el objeto de estudio que hace posible un conocimiento profundo. Esta aproximación al conocimiento sobre estos *seres* insta a vincular aspectos socioestructurales a dimensiones interindividuales e individuales, dando pie a la adopción de posiciones comprometidas acordes con las circunstancias sociales estudiadas.

Además de haber recibido la influencia de la psicología y la sociología, la Psicología Social ha sido permeada por otras disciplinas, tales como la antropología y la psiquiatría. Concretamente, la antropología ha proporcionado lo que Torregrosa Peris (1984) denomina la *relativización de los contenidos culturales* (p.27) contribuyendo, así, a cuestionar las inferencias de corte universalista acerca de determinadas formas de organización social, dentro de las cuales se halla la escuela que no reconoce la diversidad y resulta determinante en la producción de la sobreedad escolar.

Con respecto a la psiquiatría, Torregrosa Peris evoca a pensadores como Horney, Fromm, Reich y Sullivan que, con toda su *fecundación psicoanalítica* (1984, p.27), han preñado varios campos de las ciencias sociales. Con las contribuciones conceptuales y procedimentales de la *Psicología Profunda* se han diseñado talleres cuyo propósito es propiciar la creatividad y el desarrollo de una sana autoestima entre el personal docente, y ello como parte integral de una formación pedagógica que promueva la transformación del sistema educativo excluyente a favor de una escuela inclusiva.

La presente investigación ha incorporado igualmente los aportes de la Psicología Social *crítica* con el objeto de propiciar la intervención en el ámbito educativo, combinando este enfoque con la Psicología Social *de la Educación* cuya aplicación ha posibilitado una reconceptualización de la condición de sobreedad escolar.

En este trabajo se considera que la *mirada peculiar*²³⁷ que ofrece la Psicología Social sobre sus propios objetos de estudio, *recupera* la complejidad humana que la psicología tradicional ninguneó, en aras de un cientificismo reduccionista. Para Íñiguez Rueda y Pallí Monguilod (2002), el *mainstream* de la ciencia psicológica experimentó la influencia estadounidense, de índole cuantitativa e individual (p.15).

Actualmente, la Psicología Social constituye una *realidad multiparadigmática*, dando lugar a una situación enriquecedora, además de inevitable, ante la riqueza y pluralidad de perspectivas y dimensiones que se observan en el comportamiento social. Por ello, Eduardo Crespo (1995) sostiene que la Psicología Social debe considerarse como un *territorio plural*, tanto desde el punto de vista teórico como desde la perspectiva metodológica (p. 200).

De igual modo ocurre con la Psicología Social latinoamericana que abarca perspectivas múltiples acerca de la realidad social y personal. Sin embargo, en este trabajo se subraya que, en el contexto latinoamericano, esta orientación ha favorecido la toma de conciencia acerca de la función segregadora generada por el paradigma científico ortodoxo. Concretamente, este papel se ha manifestado a la hora de explicar comportamientos y relaciones sociales ligados a condiciones de pobreza y marginalidad que viven muchos países.

Una definición de la Psicología Social latinoamericana *crítica* lleva en sí la comprensión de que los comportamientos humanos y sociales deben ser contextualizados dentro de las *realidades dependientes* que conforman cada uno de los países de la región latinoamericana. Ahora bien, existe otra Psicología Social latinoamericana que mantiene una relación de subordinación con la Psicología Social norteamericana, reproduciendo sus teorías de manera acrítica y aplicando éstas al análisis de una realidad diferente que no se corresponde con el contexto norteamericano ni concuerda con las propuestas teóricas de este último.

De ahí que la Psicología Social *crítica* latinoamericana se enfrente a la Psicología Social *dominante* en sus aspectos, tanto teóricos como metodológicos, y se plantee construir un conocimiento propio desde las diferentes realidades, desarrollando un diálogo de saberes, entre conocimiento elaborado y conocimiento popular, que asume la comunicación entre

²³⁷ Esta expresión fue empleada en la docencia impartida por el profesor José Luis Álvaro, en el marco del programa de doctorado titulado Psicología Social: una perspectiva disciplinar (2005).

expertos y las mayorías empobrecidas consideradas como interlocutores válidos (Zaiter, J. 2004).

La Psicología Social *crítica* latinoamericana surge a finales de los años 60, junto a una Educación *crítica* y liberadora, cuando se asiste al auge del pensamiento de izquierda y/o marxista. El compromiso emancipador asumido desde el oficio científico/social tuvo su expresión teórico/conceptual y metodológica en la Investigación-Acción-Participativa (IAP).

En cuanto a la *implicación* de la Psicología Social en la Educación, se retoma en nuestro trabajo la reflexión de Ovejero Bernal (1996) cuando afirma que la comprensión del fenómeno educativo precisa de la perspectiva psicosocial, puesto que se compone de dos tipos principales de procesos psicosociales, que son interpersonales y grupales.

También Stephen Kemmis (1986/1988) reclama que se preste atención a la *condición social* en la que se desarrollan los procesos educativos, ahondando en el conocimiento de la historia de la educación y del currículo que, si se abordan de manera crítica, ponen de relieve la vinculación de la escolarización con el contexto social, así como el rol que asume el *estado* dentro de este último proceso.

La pregunta que conviene hacerse puede formularse en los siguientes términos: ¿qué puede aportar la Psicología Social a la educación y a la escuela para contribuir a la superación de la problemática de marginación y exclusión asociadas a la condición de sobreedad escolar tan característica de nuestros contextos empobrecidos en Latinoamérica y El Caribe?

Desde la Psicología Social Latinoamericana de la Educación, se trata de construir un marco conceptual que permita comprender las relaciones psicosociales, culturales y económicas que dan cuenta de la condición de sobreedad escolar. De manera particular, se profundiza en el significado sociopedagógico de la práctica de enseñanza de carácter público en República Dominicana, porque en ella se concentra la población en situación de sobreedad.

En las páginas siguientes, aparecen los elementos significativos que conforman el *marco conceptual* acerca de la condición de sobreedad escolar, que fundamenta la propuesta educativa que se presenta. Dicha propuesta pretende ofrecer claves para la construcción de un modelo educativo inclusivo, creativo y emancipador.

Focalizando ahora el análisis en la condición de pobreza, es preciso remarcar que en las verbalizaciones obtenidas en los grupos de discusión realizados con maestros y estudiantes (véase la fase inicial del Proyecto de Atención a la Sobreedad 2005-2008)²³⁸ emergen distintas causas identificadas para dilucidar la situación de sobreedad escolar que pueden tener como factor explicativo común la pobreza.

Como primera causa hay que mencionar una fuerte inestabilidad social, en un sentido muy amplio del término, que se plasma en una disminución de la asistencia clase y de la duración de la escolaridad.

Otro elemento a tomar en cuenta es la escolarización tardía, especialmente en el ámbito rural en el que suele haber una escasa oferta a partir del quinto o sexto curso.

Asimismo existe una circunstancia desfavorable ligada al trabajo infantil provocado por la insuficiencia de ingresos en los hogares.

Las pocas o nulas expectativas referidas a la posibilidad de realizar estudios superiores suelen contribuir al abandono escolar en los cursos finales de la educación primaria.

A estas razones se agregan enfermedades, una alimentación deficiente y trastornos físicos no atendidos (de visión, audición, anemia falciforme –falcemia-, etc.).

Además, el capital educativo muy limitado de los mayores de la familia hace inviable el apoyo en el desarrollo de las tareas escolares.

Finalmente, la violencia, en el propio hogar, o en los barrios y la escuela, agrava la situación de penuria.

Las expresiones verbales generadas por los participantes docentes del sistema público dominicano, en la realización bastante reciente (2010) de un grupo de discusión, ofrecen aspectos de *la realidad* socioeconómica en la que se desenvuelven los estudiantes en situación de sobreedad:

Hay un aprendizaje como docente o como persona, cuando tú trabajas con un niño en sobreedad. Tú sabes que vive en un barrio (en el que) lo que hay, es delincuencia. Y tú lo ves; al cabo de tres o cuatro años, que es un hombre de bien, que se superó, que está ayudando a su familia, (que está) por el buen camino; lo

²³⁸ Proyecto (de intervención) de Atención a la Sobreedad (2005-2008). Consultoría ejecutada por Rocío Hernández Mella para la Secretaría de Estado de Educación, Oficina de Cooperación Internacional (Véase Anexo 1).

digo por experiencia propia. En la (calle) Gasset vivía un muchacho (que) yo le di primero cuando tenía 14 años. El problema del niño era que tenía a su padre fallecido..., pero como yo trabajé personalmente e individualmente en las tardes con él, yo le preguntaba: ‘¿qué te pasa?’; ‘¿qué tú piensas?’ – ‘Que yo quiero ser mecánico, y mi madre quiere que yo estudie para que no sea mecánico’. Se le dijo a la madre que si él quiere ser mecánico que lo deje, porque él va a estudiar, pero no le diga que él no puede ser mecánico. El continuó estudiando, después que yo le di clases, y ya es Ingeniero Automotriz. Eso te demuestra que la edad no es una limitante para seguir estudiando. Si hay la disposición el estudiante llega a un final feliz.

Nosotros teníamos un estudiante que él tenía que trabajar siempre y la madre no lo dejaba venir a la escuela. Asimismo, si no había trabajo no había escuela. Igual no tenía tiempo para estudiar. Tuvimos que hablar con la madre y el padre, y hacer un acuerdo de que ellos le sacaran su espacio para la escuela, aunque eran pobres y todos trabajaban... Y pudimos sacarlo a camino. (También) era darle seguimiento con la psicóloga y los maestros. Y esos son los casos de la satisfacción que uno siente. Uno aprende muchísimo de ellos a nivel social, a nivel de aprendizaje; uno como que busca e indaga tanto que a veces uno los quiere y termina siendo de la familia. Con el seguimiento que uno tiene que darles, ahí aprende uno cosas que uno no sabía.

Del grupo de discusión más reciente, llevado a cabo con estudiantes en situación de sobreedad, se extraen informaciones que revelan que las situaciones que les llevaron a estar en dicha condición son variadas y que todas ellas se deben a la pobreza:

Yo repetí varias veces el mismo curso.

Yo vivía con mi mamá y ella se iba a trabajar temprano y ella no sabía si yo iba a la escuela, o no, porque ella venía en la noche, y lo que hacíamos mi hermano y yo es que no íbamos y nos quedábamos jugando.

Yo también prefería quedarme en la casa jugando.

Yo me atrasé porque no tenía acta de nacimiento.

A mí me operaron y duré como tres meses sin ir a la escuela. Por eso tuve que repetir.

El nivel de pobreza en República Dominicana ha oscilado en los últimos años, afectando al 45% y el 55% de la población total del país. La CEPAL²³⁹ informa que aquella es mayor que el promedio de América Latina, y que la distancia social tiende a crecer. Como se ha señalado antes, a una edad muy temprana, los hijos y las hijas de las familias pobres se ven empujados hacia la realización de algún tipo de actividad con intención productiva, lo que afecta la asistencia y el buen desempeño en la experiencia educativa, produciendo el fenómeno de la sobreedad escolar.

La distribución del ingreso en los países de América Latina y El Caribe está entre las más desiguales del mundo y ésta es una razón del porqué persisten altos niveles de pobreza y desigualdad social, a pesar de la democratización de los sistemas políticos y del crecimiento económico acaecido en los últimos años.

En cuanto a República Dominicana, el ingreso per cápita del país fue, para el año 2007, cerca de diez veces más alto que en 1970. Este país caribeño dejó de ser el tercero más pobre de América Latina para pasar a una posición intermedia. Sin embargo, no ha experimentado un desarrollo económico sostenido, y en periodos de crisis este último revierte, desandando el avance logrado en los tiempos de mayor crecimiento económico.

Ovejero Bernal (1998) identifica factores psicosociales que explican el fracaso escolar de los hijos e hijas de las familias trabajadoras, como son: un lenguaje pobre o diferente al exigido en la escuela, una motivación intrínseca muy limitada, niveles de aspiración bajos, intereses muy alejados de los objetivos escolares y un pobre autoconcepto académico.

Es notorio cómo coinciden los factores expuestos por Ovejero Bernal con las causas de la sobreedad que expresaron maestras, madres y estudiantes, las cuales se mencionaron más arriba. Si estos factores no son tomados en cuenta, la escuela seguirá *señalando* al alumnado responsable de su fracaso. Y sin asomo de culpa, la escuela se limitará a marginarlo o expulsarlo.

A continuación, se reproduce un fragmento de la entrevista no estandarizada llevada a cabo con Rita Ceballos, Directora del Centro Cultural Poveda:

Las estudiantes y los estudiantes son jóvenes adolescentes y niños y niñas que están en situaciones de vulnerabilidad y de riesgo: muchas oportunidades en el

²³⁹ Comisión Económica para América Latina y El Caribe.

ámbito de la delincuencia y poco espacio para el estudio sano y poco espacio de diversión sana... Por esto pensamos en la necesidad de articular la escuela y comunidad en la experiencia educativa.

En República Dominicana, la mayor proporción de la población escolar corresponde a estudiantes de familias con bajos ingresos, que se ven forzados a abarrotar las aulas, puesto que el número limitado de estas últimas obligan a organizar las actividades escolares mediante el establecimiento de varios turnos para atender la demanda de todos los alumnos matriculados, la cual incluye la que se deriva del programa educativo para adultos.

El uso intensivo de los centros de educación de carácter público es una medida con la que se pretende atender la insuficiencia de establecimientos escolares. Ahora bien, esta medida da lugar a un planteamiento discriminatorio con respecto a las poblaciones más desfavorecidas, máxime si tenemos en cuenta que, con estas privaciones, el tiempo dedicado a enseñar y aprender es muy insuficiente. El tiempo dedicado a la docencia efectiva diaria es de dos horas y treinta y seis minutos, lo que equivale aproximadamente al 52% de lo establecido, según la normativa.

En República Dominicana la educación, como institución social, reproduce y refuerza el orden de inequidad imperante en la sociedad, ya que no garantiza a todas las personas el mismo acceso a las oportunidades. Los dominicanos que nacen en un contexto de pobreza asisten a escuelas de menor calidad, encontrando más dificultades para acceder a servicios de salud y a la protección frente a adversidades naturales y económicas.

Ciertamente, se cuenta con un currículo educativo muy completo, que tendería a favorecer una experiencia pedagógica significativa para los y las estudiantes. Pero de este recurso no resulta ningún provecho para orientar adecuadamente a los maestros y maestras que se ven obligados a dedicarse a varios cursos. En efecto, los enseñantes dominicanos no disponen del tiempo requerido para estudiar, planificar y evaluar constantemente actividades repartidas en varias tandas de trabajo diario en diferentes cursos.

Este trabajo intensivo que realizan los docentes pone en evidencia su necesidad de disponer de más recursos económicos. Además, existe la percepción de que la profesión docente se encuentra en desventaja social y económica en comparación con otras

categorías profesionales, y ello sin olvidar que los trabajadores del sector público son, sin duda, menos remunerados que los empleados del sector privado. Esta situación explica que quienes se dedican a la docencia provengan de estratos socioeconómicos más precarios y que la experiencia educativa en el aula de clase recree esta condición de pobreza.

El panorama descrito para República Dominicana no dista mucho del encontrado a escala mundial en los países en vías de desarrollo. En Asia y África son comunes las aulas atestadas de alumnos, como en el caso de la experiencia china que fue mencionada en páginas anteriores, aulas en estado ruinoso (véase el ejemplo de Palestina), así como la penuria debida a la escasez de libros de texto y la falta de tiempo dedicado a la docencia.

En América Latina la organización OREALC/UNESCO señala que más de una cuarta parte del profesorado de educación primaria desarrolla actividades laborales conocidas como el multiempleo, lo que dificulta su disponibilidad para su perfeccionamiento y para actividades propias de su trabajo en la escuela. Los docentes latinoamericanos se autoadscriben a la clase media o media baja, lo que indica que se enmarcan dentro de patrones de consumo cultural modesto.

Los retos del sistema educativo dominicano para lograr atender a la diversidad son múltiples, sobre todo de cara a la realidad condicionada por la pobreza. Sobre este aspecto se pronuncia Julio Leonardo Valeirón:

La mayoría de esos niños tiene algún grado de desnutrición y requieren de cosas ‘mayores’ para que puedan superar esas deficiencias que les vienen por problemas de alimentación. Entonces, en el Nivel Básico estamos manejando a todos los niños como si no tuvieran esos problemas, y hacemos una estructura curricular presuponiendo esa realidad que no existe. A pesar de la política de la no ‘repetencia’ en los primeros grados, al niño le cuesta mucho poder completar ese proceso porque la escuela no está pensada desde esa realidad de pobreza. Es como si todos tuviésemos los mismos niveles de competencia, como si todos tuviésemos los mismos niveles de oportunidad, en términos del desarrollo biológico y el desarrollo psicológico.

La OEI²⁴⁰ establece que en América Latina y el Caribe ha habido un aumento de la escolarización en todos los países, sin que éste venga acompañado de un incremento similar en el gasto público y en la gestión eficiente de los recursos destinados a la educación. Esto ha conducido a un deterioro de la escuela pública y a una dualización entre los sistemas educativos que refleja y, en cierta medida, tiende a mantener las diferencias escolares entre una escuela pública gratuita y mayoritaria, a la que acceden los alumnos de los sectores populares que no tienen una escuela privada cercana o bien no pueden pagarla, y una escuela privada minoritaria, en la que se escolariza principalmente a los alumnos de la clase media-alta de la población.

El análisis anterior se ha formulado de manera reiterada a lo largo de los últimos años (SITEAL, Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina, 2006):

Si no logra superarse el límite (de la expansión de la educación media), los sectores sociales más postergados –entre ellos los pobres, los indígenas o los que habitan en las zonas urbanas marginales- serán los que quedarán fuera del sistema. Si bien entre estos grupos sociales el crecimiento de la escolarización ha sido muy significativo, reduciéndose así las brechas en el acceso y la permanencia en las instituciones educativas, siguen siendo aún los más vulnerables aquéllos sobre los cuales recaerá el costo de los límites de la expansión del sistema (p.160).

En República Dominicana, la Ley General de Educación establece que la inversión en este sector debe ser como mínimo un 16% del gasto público total o un 4% del producto interno bruto. Al comparar el gasto educativo con el gasto en los demás países de América Latina y El Caribe, República Dominicana se ubica entre los países de más baja inversión. Ocupa el quinto lugar más bajo en la lista. La Ley de Educación se formuló en los años 90 y a penas en el año 2013 se ha asignado en el presupuesto nacional el porcentaje especificado. Con esto se hace evidente que la educación no ha sido asumida como prioridad por el *estado* dominicano.

Con su baja inversión en educación, el *estado* dominicano muestra que no tiene claro el papel que juega en la formación de una economía competitiva a escala internacional.

²⁴⁰ : Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Además, la educación es el elemento por el cual se produce una movilidad social ascendente y se corrigen las desigualdades en la distribución de la riqueza y el ingreso.

Para Rosa Blanco (2006) el contexto educativo en América Latina está caracterizado por la pobreza, la exclusión, reformas educativas que no han logrado garantizar el derecho a la educación, y la persistencia de prácticas pedagógicas que nacen de prejuicios y producen discriminación. Esta última autora entiende que el mayor desafío en la región de América Latina y El Caribe consiste en superar la desigualdad con respecto a la igualdad de oportunidades para acceder a la calidad de la oferta educativa y los logros del aprendizaje:

Hasta que no se logre una educación de calidad para todos, las instituciones educativas seguirán generando ganadores y perdedores, es decir, se formarán algunos individuos capaces de conseguir una inserción social plena y otros que no (SIETAL, 2006, p. 160).

Desde la perspectiva del análisis centrado en el papel dominante de las élites, se considera que la institución educativa, como parte de los *aparatos de estado*, juega un papel importante en la promoción de los intereses económicos de las clases dominantes (véase a Giroux, H., 1985).

A partir de la teorización de Bourdieu, que establece la *vinculación entre poder, cultura y educación*, Giroux (1985) aporta percepciones de cómo funciona el currículo hegemónico, señalando los intereses políticos que están detrás de la selección y distribución de esos conocimientos específicos que reciben más valoración.

La vida escolar favorece ciertos estilos lingüísticos, privilegia ciertas posturas corporales y refuerza cierto tipo de relaciones sociales, tales como hablar en voz baja y con tono neutro, negando de este modo los antecedentes sociales del estudiantado que proviene de entornos menos favorecidos y que suele manejar otros códigos (Giroux, 1985). Los primeros estilos expuestos por el sistema educativo corresponden a los hábitos culturales de las clases dominantes que, al ser considerados como *naturales*, contribuyen a perpetuar los privilegios de las clases favorecidas y a garantizar la interiorización de dichos hábitos entre las clases desfavorecidas y oprimidas.

Siguiendo las explicaciones de Kemmis (1986/1988) acerca del surgimiento de la educación institucionalizada, cabe subrayar que el *estado* representa ciertos valores e intereses en la sociedad, que la escuela se encarga de promover. Una manifestación de

este control estatal se refleja en el trabajo de los expertos en la concepción del currículo escolar, descalificando la experiencia y los conocimientos de los expertos docentes y constriñendo el trabajo pedagógico y la construcción de valores que surgen de unas relaciones sociales democráticas por parte de personas empoderadas de su propio aprendizaje.

Para el autor citado, la educación institucionalizada o escolarización *contemporánea* posee una orientación vocacional que sigue siendo dominante y que da cuenta de una de las acepciones de la educación en términos de *preparación para el trabajo*. Estas propuestas explicativas de autores como Giroux, Kemmis, etc. parecen confirmar las presiones que ejercen los organismos financieros internacionales en República Dominicana, con el propósito de que la educación pública se concentre sólo en las áreas básicas de formación (el subrayado es nuestro). Estas estrategias cierran las oportunidades de desarrollo en las áreas artísticas y deportivas destinadas a las poblaciones pobres al entender que estas últimas carecen de utilidad práctica para estos grupos sociales que sólo necesitan prepararse para poder trabajar (el subrayado es nuestro).

La racionalidad capitalista, que educa para el trabajo a los sectores menos favorecidos controlando los contenidos curriculares, contrasta fuertemente con planteamientos de Lucina Jiménez (2010) que confieren a la educación artística un poder que se podría denominar *liberador* de ciertas opresiones producidas dentro de la actual sociedad tecnológica de la información y la comunicación.

Lucina Jiménez (2010) sostiene que es posible impedir, mediante la educación artística y la educación por el arte, que las relaciones sociales, alteradas por la introducción de la computadora y la crisis actual (*epocal*), afecten a la educación. A mediano plazo, es factible construir una *ciudadanía cultural* a través de la educación artística, trabajando sobre la comprensión del vínculo entre arte y ciencia, arte y tecnología, arte y pensamiento, arte e interculturalidad.

Otra evidencia del control técnico ejercido por el *estado* y el *capital* sobre el proceso educativo coincide con la penetración e imposición de una ideología asociada al individualismo. En palabras de Apple (1982/1994), el *buen alumno* es aquél que posee y acumula grandes cantidades de destrezas para servir intereses técnicos que no toman en consideración a la mayoría de estudiantes. Así, el valor del compañerismo queda excluido

de dicha experiencia o, en el mejor de los casos, reducido al *respeto* para quienes logren convertirse en *técnicos expertos*.

Las habilidades específicas que se miden a través de exámenes preestablecidos no toman en cuenta capacidades relacionadas con las ciencias sociales, las artes, el deporte y otras capacidades vinculadas a las diferentes inteligencias que caracterizan la diversidad humana (Gardner, 1983/1993) y que quedan desvalorizadas -al mismo tiempo que las personas que las poseen- o sin ser promovidas por la experiencia educativa.

En una experiencia educativa comprometida, como la que relata Rita Ceballos en la entrevista, las acciones son completamente distintas. Ella explica que a través de actividades relacionadas con la pintura, la literatura y la danza se persigue el desarrollo de la creatividad y también la creación de espacios de encuentro a través de los cuales los alumnos de distintos centros educativos pueden compartir experiencias creativas y emocionales. De este modo, se van creando redes juveniles comunitarias que suelen desarrollarse durante los fines de semana a fin de no interferir negativamente en el curriculum educativo.

Para Apple (1982/1994), tendemos a olvidar las formas crecientes de control que ejerce el *capital* sobre la vida cotidiana de las instituciones educativas, sobre todo en momentos de crisis económica, lo que se hace evidente de manera especial en la estructura curricular y, en menor medida, en el contenido.

Es preciso señalar el contraste que existe entre el análisis de Apple y los planteamientos de Rita Ceballos para seguir profundizando en las acciones comprometidas que se enmarcan en el ámbito de la educación crítica:

Lo que sí se articula con el curriculum son los proyectos participativos de aula que promovemos. Estos son programas de investigación-acción donde se involucran todas las personas que son parte de la comunidad escolar. Aquí todo el centro se moviliza en torno a un interés común, con convergencia de todas las áreas de conocimiento. ¿Qué hacen los proyectos participativos de aulas en torno a un tema-problema común que ha sido seleccionado mediante reflexión y concurso de todas las áreas del conocimiento? Trabajan en torno a eso, desde la educación física, formación (humana), matemáticas, (ciencias) sociales y lo demás. Toda la escuela trabaja en torno a eso. Todo el centro educativo; los de la

mañana, los de la tarde. Entonces, está provocando encuentros entre los diferentes grupos, de diferentes niveles, para trabajar, para ponerse de acuerdo con el tema. Los temas que más han sido seleccionados son, por ejemplo, problemas con el medio ambiente, el problema de la basura, el problema del ruido, el problema de los embarazos en las adolescentes, el problema de la violencia y la delincuencia en el hogar y en los barrios... Son situaciones que han movilizado mucho el interés de los y las estudiantes que se han pasado un año escolar trabajando el tema.

Con las *teorías críticas* de la educación queda evidenciado el hecho de que las estructuras sociales no son tan racionales y justas como puede pensarse y como lo pretenden las posiciones *liberales* en torno a la educación, a tenor de ciertos científicos sociales y docentes ingenuos.

Dentro de estas teorías críticas, además de los autores ya citados (Giroux, Kemmis, Apple), se ubican las aportaciones de Paulo Freire, con quien nace el movimiento político-educativo de la Educación Popular. Con el presente trabajo queremos remachar que la educación cambia radicalmente su sentido con las experiencias comprometidas realizadas por Paulo Freire (1969/1986) en la región latinoamericana. En efecto, la educación pasó de ser *instrumentalizada*, reproduciendo las relaciones sociales desiguales, para convertirse en una *educación liberadora* que devuelve a la persona su dignidad al permitirle reconocerse y conocer el mundo que le rodea y que provoca marginación.

A su pregunta ¿qué significa *educar* para las mayorías empobrecidas?, Freire responde que la educación, para los integrantes de estas mayorías, significa aprender a decir y escribir *su palabra*, reconociéndose, en la reflexión compartida, como *sujetos* de su propia historia y descubriendo el poder transformador que poseen sus acciones en el mundo.

Con relación al énfasis puesto en los aspectos técnicos, especialmente vinculados al dominio de las élites, debemos mencionar que la importancia dada a estas cuestiones tiene un efecto segregador en varios sentidos que se van a precisar a continuación. Por ejemplo, con Giroux (1985) se vio cómo el *estado* interviene para influir en el propio proceso educativo. Concretamente, este autor destaca la práctica encaminada a requerir *certificados* mediante los cuales el *estado* acredita contenidos que conducen claramente al

sistema educativo hacia una racionalidad altamente tecnocrática, derivada de la lógica impuesta por las ciencias *naturales*.

Las derivaciones de este control técnico se expresan en la utilización, por las escuelas, de métodos de evaluación que buscan la eficiencia, la predicción, la fiscalización y la regulación. Sobre este punto no es difícil imaginar el efecto devastador que tiene este control sobre las poblaciones menos favorecidas económicamente, tales como las constituidas por inmigrantes o alumnos en situación de sobreedad escolar. En ese sentido, uno de los participantes del grupo de discusión con estudiantes en situación de sobreedad escolar aseveró:

Yo repetí varias veces el mismo curso.

También el control técnico se deja sentir sobre el profesorado y el estudiantado a través del uso de series de materiales educativos previamente elaborados. Éstos se presentan como recursos de apoyo al currículo, aunque, en realidad, contienen actividades especificadas para el profesorado e incluyen respuestas *idoneas* del estudiantado, amén de las pruebas aplicadas a la evaluación de la capacidad preestablecida.

El primer problema que se plantea es cómo estas pruebas *reducen* el conocimiento a *conductas adecuadas* (idóneas), contradiciendo radicalmente todos los criterios explicitados en torno a la atención de la diversidad y la consideración de las necesidades de todos los alumnos. En cuanto al segundo problema, radica en cómo dichos materiales y pruebas menosprecian la labor docente, en la medida en que estos recursos han sido ajenos a la experiencia educativa concreta de los enseñantes que, supuestamente, son los que deberían definir los objetivos, el proceso y el resultado del aprendizaje y los criterios de evaluación.

Otro problema que resulta de la utilización de materiales educativos preelaborados es que no contemplan la interacción y la toma de acuerdos entre docentes en lo que se refiere al uso de estos recursos en clase. Con otras palabras, los enseñantes son meros ejecutores de decisión adoptadas por otras instancias. De este modo de proceder se deriva, como lo apuntan Apple, Kemis y Giroux, que los docentes actúan sin coordinación y desligados de la materia que imparten. Sin duda, esta falta de implicación en la toma de decisiones con respecto a la utilización de materiales educativos tiene efectos secundarios negativos en intereses laborales y sindicales del profesorado, si bien los responsables administrativos

tratan de justificar estas consecuencias indeseables argumentando que los materiales son *prácticos* de aplicar y que, desde el punto de vista de los objetivos planificados por los responsables públicos, son *eficientes*.

Afortunadamente, los educadores tienen a su disposición las contribuciones de los representantes de las *teorías de la resistencia* quienes han analizado los planes de estudio y los currículos considerados por éstos como *discursos complejos* que no sólo sirve a los intereses de la clase dominante o el *capital*, sino que, como instrumentos de doble filo, y de forma paradójica, encierran en sí dimensiones que posibilitan la emancipación.

Las teorías de la resistencia enfatizan las tensiones y conflictos que median las relaciones entre casa, escuela y lugar de trabajo (Giroux, 1985), siendo una de sus contribuciones más importantes el reconocimiento de que los mecanismos de reproducción no ejercen un control total sobre los individuos, sino que dejan intersticios en los cuales surgen y crecen elementos de oposición. En sus propuestas analíticas, los defensores de las teorías de la resistencia introducen el concepto de *autonomía relativa* para explicar estos momentos en los que fluye la creatividad y se emprenden acciones transformadoras.

Desde otra perspectiva, la de la investigación-acción-participativa Fals Borda (1980/1992) señala que la dinámica de la cultura popular incluye actitudes pasivas o resistentes al cambio, así como actitudes positivas hacia el propio cambio social. Mientras que las segundas actitudes surgen de la propia vida de los individuos en sus contextos particulares y actúan como contrapesos de los valores alienantes, las primeras son fruto del dominio ejercido por las clases en el poder.

Otro asunto a tomar en consideración es el relacionado con la noción de equilibrio según la cual habría que encontrar un punto medio entre el énfasis puesto en la técnica y la atención focalizada en la cultura humanística, o la *otra cultura* (Martín Gordillo, 2010). Este equilibrio se lograría a través de una educación para la ciudadanía democrática, la cual descansa en la *participación* entendida como un concepto aglutinador que combina lo técnico con lo humanístico, permitiendo el desarrollo de las capacidades para aprender a manejar y manejarse en el mundo.

De la entrevista realizada con Rita Ceballos se extrae el siguiente razonamiento:

Lo que buscamos es mejorar la calidad educativa, a través de la formación docente, la formación de equipos de gestión, el trabajo con madres y padres, y el

trabajo directo con estudiantes. Lo que buscamos es provocar toda una movilización en la Regional 10 y así ir generando cambios a través de la participación.

Con respecto a este enfoque que hace hincapié en la búsqueda del equilibrio entre lo humanístico y lo técnico, es preciso enfatizar la necesidad de reivindicar la educación artística y la educación por el arte como vías alternativas para contrarrestar las nuevas formas de analfabetismo y de exclusión social que la prioridad técnica ha hecho surgir. Entre estas nuevas modalidades destacan el *analfabetismo estético* y el desconocimiento de los códigos y lenguajes artísticos. Según Lucina Jiménez (2010) esta ignorancia *excluye a millones de personas del uso de sus capacidades de creación, comunicación y expresión...* (p.206).

Recordamos que, con respecto a este fenómeno de exclusión puesto de relieve por Lucina Jiménez, ya Rita Ceballos evocó que, a través de las actividades relacionadas con la pintura, la literatura y la danza, también se ha buscado crear espacios de encuentro.

La experta mexicana en Antropología y Cultura ofrece un argumento para refrendar su propuesta referida a la introducción de la educación artística como parte de la experiencia de la formación integral dentro de la escuela:

La necesidad de la educación artística no es solamente de carácter formativo, expresivo o comunicativo...La sociedad contemporánea demanda nuevas habilidades entre los profesionales de todos los campos. Ahora importa más la capacidad de adaptación a un mundo cambiante que los conocimientos estables o estandarizados, la posibilidad de buscar soluciones diversas a los mismos problemas, las habilidades de interconexión con el otro, ya sea a través de la tecnología o de las relaciones interculturales (Jiménez, L., 2010, p. 206).

En cuanto a la ligazón entre resistencia y participación hay que admitir que los controles impuestos por el poder del *estado* y las presiones de las clases dominantes no se ejercen de manera homogénea sobre las personas que intervienen en la experiencia educativa, pues se asiste a la construcción de espacios abiertos de libertad que facilitan la resistencia, la cual es susceptible de manifestarse de varadas formas.

En efecto, con relación a los materiales predeterminados, defendemos, con Apple (1982/1994), que tanto los estudiantes como los docentes pueden encontrar formas

creativas *inimaginadas por los burócratas de Estado*, que permitan utilizar y generar nuevas respuestas y estrategias con las que se pueda contribuir a construir una experiencia educativa significativa (p. 168).

Así, Giroux (1985) explica que las teorías críticas educativas, como las de la *resistencia* que él mismo expone de manera representativa, establecen una noción dialéctica de la intervención humana que define la dominación como un proceso *que no es estático ni completo*, poniendo fin a una percepción de los oprimidos como seres pasivos frente al dominio. En esta dirección, las teorías de la resistencia que rechazan la idea de que las escuelas cumplan con una función exclusivamente instructiva, enmarcan la producción de conocimientos, valores y relaciones sociales dentro de un contexto en el que se generan relaciones antagónicas y donde se dan también, al mismo tiempo, espacios de libertad (p.62).

La educación es una actividad social y cultural que necesita de la participación activa tanto del profesorado como del estudiantado que no son simples sujetos pasivos ni objetos de la intervención curricular de otras personas, sino actores cuyos intereses tienen que ser tomados en cuenta en el acto de educar. Para Tony Booth, citado en Rosa Blanco (2006), las barreras del aprendizaje y la participación aparecen en la interacción entre el estudiantado y los distintos contextos, tanto personal, político, institucional y cultural como social y económico, que afectan sus vidas.

Tomando en consideración las explicaciones anteriores, podemos afirmar que las acciones educativas han de estar dirigidas principalmente a eliminar las barreras físicas, personales e institucionales que limitan las oportunidades de aprendizaje y el pleno acceso y participación de todos los alumnos en las actividades escolares. Estas propuestas para la acción en cooperación con el estudiantado, que se definen como la *atención a la diversidad* generan transformaciones en la cultura, la organización y las prácticas educativas de las escuelas.

En los contextos asociados a la diversidad y la diferencia es indispensable prestar especial atención a la formación de ciudadanos que luchen por sus derechos y estén dispuestos a defender los derechos de las demás personas para vencer las desigualdades. Para ello, Miquel Martínez Martín (2010) propone que la educación se encargue de promover la ciudadanía activa como vía de progreso hacia una *sociedad inclusiva*.

Para Tony Booth y Mel Ainscow (Rosa Blanco, 2006) la *inclusión* es un conjunto de procesos orientados a aumentar la participación de todo alumno dentro de los espacios ligados a la cultura, los currículos y las comunidades de las escuelas. Para ambos autores, la inclusión implica que los centros educativos realicen un análisis crítico sobre lo que éstos pueden hacer para mejorar el aprendizaje y la participación de todos.

Esto conlleva considerar el derecho de toda persona a ser escuchada y a tener en cuenta sus opiniones sobre los diferentes aspectos que repercuten en su vida, así como estimular los procesos democráticos de toma de decisiones en los que están implicados diferentes actores de la comunidad educativa, entre los cuales se hallan los estudiantes.

En este sentido, con relación a la situación de sobreedad escolar proponemos recurrir a la utilización de la Investigación-Acción-Participativa (IAP) como estrategia pedagógica y de organización para desarrollar una experiencia educativa significativa e inclusiva.

La *Investigación-Acción-Participativa*, IAP, es el método propuesto por Fals-Borda (1993) y otros autores para lograr el empoderamiento de los sujetos involucrados en el proceso de investigación e intervención. Es una acción que se enmarca dentro del cambio social.

Los cinco objetivos enunciados como características distintivas de la IAP consisten en dar cuenta de la *estructura valorativa* de las sociedades a las que pertenecen los actores implicados en el proceso de cambio, en focalizar la atención en la importancia formativa que implican las *metas* de la acción transformadora, en otorgar prioridad a los *grupos de base* con los que se propone organizar la acción, en asumir la responsabilidad moral que acarrea el uso de los *medios* empleados para alcanzar las metas asociadas al cambio y, por último, en aceptar la significación atribuida a la *evaluación* de las consecuencias del cambio producido por la intervención a través de la participación.

Sobre estos aspectos, reiteramos una afirmación de Rita Ceballos:

Lo que buscamos es provocar toda una movilización en la regional 10 y, así, ir generando cambios a través de la participación.

De este modo, la tarea interventiva queda definida como una mediación necesaria e importante para acompañar los aprendizajes curriculares y los aprendizajes que requieren los proyectos de vida. El enfoque desde el cual surge esa labor es el que se centra en los derechos y la formación orientados hacia la ciudadanía:

Asumimos que el rol de la escuela debe ser formar una ciudadanía crítica y comprometida que permita la transformación comunitaria (Rita Ceballos).

La IAP se innova para hacer frente a la investigación de orientación positivista y experimental que no suele comunicar los resultados y conclusiones obtenidos a las personas relacionadas con las muestras e implicadas como *objetos de estudio*, y no como sujetos y/o actores, en los proyectos llevados a cabo, ignorando de esta manera los posibles y necesarios procesos de toma de conciencia colectiva.

Junto a Mario de Miguel Díaz (1993), sostenemos que la investigación es susceptible de convertirse en una fuente de poder para las personas que disponen de información útil para adoptar decisiones que afectan a otros individuos y grupos, pero también a sí mismas.

La IAP se presenta como una estrategia adecuada cuando se trata de transformar el proceso educativo, ya que el método se desarrolla dentro de un proceso de reflexión crítica y autocrítica encaminado a lograr la emancipación *respecto a los obstáculos de irracionalidad, injusticia, opresión y sufrimiento que desfiguran (las) vidas...* (Kemmis, 1990/1992, p. 181), en la medida en que la educación promueve la expansión de las potencialidades humanas, así como la generación de lazos solidarios que resultan indispensables para construir una ciudadanía responsable.

Tal y como lo explica Rita Ceballos durante la entrevista, la estrategia propugnada para el *proyecto de aula* descansa, sin lugar a dudas, en la IAP. Uno de sus principales beneficios radica en la articulación entre la escuela y la comunidad:

Además, hemos conocido testimonios fenomenales... Estos proyectos han contribuido a mejorar las relaciones entre estudiantes, y entre estudiante y profesor. El tema de la investigación es algo que siempre les motiva mucho y transforma.

Para Park (1989/1992), la participación es el aspecto que marca la diferencia entre la IAP y otros modos de investigar, al conferir a la comunidad una participación activa en la investigación en curso y en compartir con aquélla el proceso de decisión a la hora de formular el problema, en dispensar la información que debe obtenerse, en definir los métodos a utilizar, en concretar los procedimientos y el modo de analizar los datos, en utilizar los resultados y en acordar las acciones a emprender. Para este autor, el

investigador actúa esencialmente como un organizador de la discusión y como un facilitador que puede ser consultado.

Volviendo a la entrevista realizada con Rita Ceballos, se extrae un fragmento de la misma que permite ilustrar de forma muy completa lo que acabamos de exponer:

Lo que sí se articula con el curriculum son los proyectos participativos de aula que promovemos. Estos son programas de investigación-acción donde se involucran todas las personas que son parte de la comunidad escolar. Aquí, todo el centro se moviliza en torno a un interés común, con convergencia de todas las áreas de conocimiento. ¿Qué hacen los proyectos participativos de aula? En torno a un tema-problema común que ha sido seleccionado mediante reflexión y concurso, todas las áreas de conocimiento trabajan en torno a eso, desde la educación física, formación (humana), matemáticas, sociales y lo demás, toda la escuela trabaja en torno a eso. Todo el centro educativo, los de la mañana, los de la tarde. Entonces, está provocando encuentros entre los diferentes grupos, de diferentes niveles, para trabajar, para ponerse de acuerdo con el tema. Los temas que más han sido seleccionados son, por ejemplo, problemas con el medio ambiente, el problema de la basura, el problema del ruido, el problema de los embarazos en las adolescentes, el problema de la violencia y la delincuencia en el hogar y en los barrios. Son situaciones que han movilizado mucho los intereses de los y las estudiantes que se han pasado un año escolar trabajando el tema.

En el presente trabajo nuestro se considera que la IAP es mucho más que una propuesta metodológica, siendo una práctica social comprometida, fundamentada en una concepción del mundo y del ser humano que asume un compromiso cocreador dentro de un marco de relaciones de justicia, igualdad de oportunidades y distribución democrática del poder. Siguiendo a María Cristina Salazar (1992), afirmamos que las conceptualizaciones que sustentan la IAP asumen que la ciencia posee un compromiso emancipador indisoluble de su preocupación epistémica.

A continuación, vamos a tratar de definir en qué podría consistir la educación y cómo cabría realizar una educación crítica y emancipadora, desde la Psicología Social de la Educación, dando prioridad a aspectos focalizados en los valores, la imaginación y los sentimientos.

Ciertamente, después de haber centrado la intervención en el necesario empoderamiento de los actores implicados en los procesos educativos a través de metodologías participativas como es el caso de la IAP, que propician una conciencia del cambio mismo en las personas involucradas, es preciso efectuar una *reflexión ético-crítica* que facilite la toma de conciencia de la existencia de diferentes *tipos de sociedades* que entran en juego en el cambio educativo que se pretende lograr. Con otras palabras, nos proponemos dar nuevos sentidos a la educación mediante la recuperación de la *esperanza* en el hacer y el ser, vinculados ambos a la acción y el efecto de educar.

La *esperanza* en una radical transformación educativa y social se halla de manera expresa en la nueva noción de resistencia. Recordemos que Giroux (1985) sostiene que esta teoría atribuye a la emancipación un *interés conductor*, en el sentido de que el acto de resistencia conlleva un alto grado de compromiso con una vocación liberadora de la *sensibilidad*, la *imaginación* y la *razón* en todas las esferas de la subjetividad y la objetividad (p. 62).

Esta propuesta de Giroux (1985) es coincidente con las proposiciones de Martínez Martín (2010) en torno al *modelo de ciudadanía activa*, que requiere de acciones pedagógicas orientadas hacia la transformación de la persona en su globalidad: *a la inteligencia, a la razón, al sentimiento y a la voluntad* (p.64). En efecto, la escuela es la institución que mejor puede desarrollar esta tarea en la infancia y la juventud.

Desde esta mirada, y siguiendo las premisas del IIPE-Buenos Aires (2002), se postula que la escuela brinda un *soporte afectivo* siempre y cuando interpele a niños y jóvenes pobres apoyándose en la articulación entre sus deseos y sus intereses como parte de una experiencia educativa significativa que funciona, al mismo tiempo, como umbral *mínimo de reconocimiento social* en un contexto ampliamente fracturado:

Es en estas condiciones en que la escuela se constituye en un horizonte posible, en un nuevo referente simbólico para estos sectores, que les habilita el acceso a otros mundos posibles, en que confluyen la experiencia barrial y la experiencia institucional. Para los infantes y jóvenes marginados, la escuela puede cumplir una función de ‘pasaje a otro lado’, porque es en ella donde se puede interactuar con otros discursos, otros saberes, en donde se puede experimentar otro tipo de sociabilidad (p.47).

Los *actos emocionales* juegan un papel en el desarrollo y la regeneración de las obligaciones y expectativas que regulan la actividad en cada situación durante el aprendizaje disciplinar. Si el estudiante es consciente de sus reacciones emocionales, puede mejorar su habilidad para controlar sus respuestas automáticas y lograr mayor éxito.

Para Inés María Gómez-Chacón²⁴¹ (1997), si al trabajar en la resolución de problemas el estudiante comprende que incluye interrupciones y bloqueos, puede percibir su frustración como una parte habitual en la resolución, y no como una señal que induzca al abandono del problema.

Para producir un cambio significativo, el personal docente debe fomentar un tipo de ambiente en el que los estudiantes experimenten el mismo tipo de *afecto positivo* que vivencian los científicos cuando resuelven un problema o realizan demostraciones refinadas. Gómez Chacón (1997) comenta que, a menudo, los matemáticos se refieren al *placer* y *el disfrute* que les produce resolver ciertos problemas, a pesar de que esta tarea genere un *lío mental* en sus cabezas al buscar justificaciones de las ideas o contraejemplos (p. 28 y 85-86).

Distintas ideas de Edgar Morin (1999) acerca de la *verdadera vida* conducen a considerar la calidad poética de la existencia que reclama lucidez, comprensión y la movilización de todas las capacidades humanas para que cada persona viva conforme a lo que necesita. Para Luis Weinstein (2005), *la tarea es integrar el misterio*, lo que quiere decir que con ella se pretende favorecer la coexistencia de necesidades existenciales y otras que son psicológicas, económicas, sociales y culturales.

Por su parte, Marcos Villamán (2003) expone que se precisa la construcción de un horizonte de sentido para la acción educativa preguntándose de qué manera se pueden lograr las mejores condiciones para la *convivencia*. Respondiendo a su propia interrogación, sugiere que el mejor modo de alcanzar estos objetivos consiste en

²⁴¹ Inés María Gómez-Chacón es doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación (Didáctica de las Matemáticas) y profesora titular de universidad en el Departamento de Álgebra, Facultad de Matemáticas, Universidad Complutense de Madrid (España). Sus líneas de investigación actuales incluyen didáctica de las matemáticas, sociología de la educación matemática, cognición y afecto en matemáticas, formación de profesores, y diseño y desarrollo curricular en matemáticas. Entre sus publicaciones están: Educación superior y retos de la cooperación internacional: migraciones y derechos humanos, intercultural y paz. Propuesta para Europa y Latinoamérica; Aprendiendo a enseñar. WebQuest matemáticas. Materiales didácticos; Creencias de los estudiantes de matemáticas. La influencia del contexto de clases. Enseñanza de las ciencias; Matemáticas: el informe PISA en la práctica. Una acción formativa del profesorado.

conseguir la equidad, a través de la inclusión, conquistando un horizonte que alargue la mirada, libere la *imaginación* y faculte la irrupción de los *afectos*.

Dolores Juliano Corregido (2001) concede especial importancia a la toma en consideración de la parte afectiva presente en las relaciones sociales que llevan aparejadas la experiencia educativa. De ello deriva la pregunta acerca de si la escuela puede superar las limitaciones ideológicas impuestas por la sociedad en la que se mueve esta última, desarrollando estrategias de *convivencia* que faciliten realmente interacciones positivas entre sus actores, sobre todo los que corresponden al estudiantado.

En cuanto a los valores que conlleva la educación, Lucina Jiménez (2010) sostiene que existe una crisis *epocal* en la enseñanza y que, en la búsqueda de nuevas formas de aprendizaje, es urgente abrirse a la educación artística como tal, así como a la educación por el arte como recurso didáctico. *La educación artística es importante porque contribuye a formar nuevos valores* entre los niños y jóvenes, si bien aquéllos se requieren con celeridad. El mayor reto al que debe enfrentarse la educación, se debe a que ésta tiene que plantar cara a nuevas formas de analfabetismo y exclusión social, entre las cuales destaca el analfabetismo estético.

Sobre esta cuestión Carlos Núñez (2001) asevera que la ética se propone guiar y dar sentido a la existencia. Pero se trata de una ética entendida como *opción libre, madura, consciente, responsable, histórica y sustentada en una sólida fundamentación teórica*, de manera que se logra desarrollar una identidad cultural que permita conseguir renovar el enfoque sobre la vida, la interacción con la naturaleza y el proyecto de futuro, *donde tengamos la felicidad como objetivo y el sueño de un mundo mejor para todos* (p.76-77).

Para Maritza Montero (2004) debemos retomar la recomendación de promover los valores de forma reflexiva *en función de decisiones inevitablemente marcadas por la cultura y la historia, pero además orientadas por la felicidad deseada por las personas* (p.161).

A estos puntos de vista debe sumarse el de Giroux (1985) para quien *las escuelas no van a cambiar a la sociedad, pero podemos crear en ellas reductos de resistencia que proporcionen modelos pedagógicos para nuevas formas de aprendizaje y de relaciones sociales; formas que pueden ser usadas en otras esferas involucradas más directamente en la lucha por una nueva moralidad y un nuevo punto de vista sobre la justicia social* (p. 65).

Para Ángel Pichardo (2010) todo proceso de enseñanza-aprendizaje debe contribuir a la toma de conciencia de las personas sobre su realidad y fomentar el compromiso social que permita su transformación. El autor propone y enfatiza una *pedagogía de la solidaridad* que debe posibilitar que el estudiantado reconozca y redescubra la inmensa capacidad de transformación de los seres humanos, y que proporcione espacios de inteligencia colectiva susceptibles de potenciar la capacidad de participación de las personas y la construcción de su pensamiento crítico.

La *pedagogía de la solidaridad* contempla aspectos, tales como la integralidad y la transformación, siendo esencialmente una propuesta libertaria, *basada en el amor*. Esta idea implica negar que el ser humano sea, por naturaleza, competitivo, egoísta y violento. Por el contrario, se trata de asumir que el ser humano es un ser de amor y solidaridad. Esta noción supone abrazar una pedagogía que establezca confianza entre las personas, dando lugar a la cooperación, el cuidado y cocuidado, y al respeto.

A tenor de las propias palabras pronunciadas por Julio Leonardo Valeirón, durante la entrevista realizada con este último, *la escuela es una escuela de relaciones humanas. La excusa es que el niño tiene que aprender matemáticas, por ejemplo. Pero lo fundamental es que el niño aprenda valores y pueda ir forjando la sociedad en la que merecemos vivir*.

Finalmente, la escuela puede constituirse en un espacio de inclusión social, de aprendizaje para todos los sectores sociales y también, por qué no, puede *eliminar la aparente inherencia de fenómenos como la repetición o la deserción (o la sobreedad) a la propia definición de la institución escolar* (IIPE-Buenos Aires, 2002, p. 48).

Cuarta Parte: Propuestas a modo de Conclusiones

Antes de formular la propuesta elaborada para el caso dominicano, se deben reseñar previamente otras que se han ideado en diversos países para hacer frente a la *exclusión educativa*, con el fin de que se pueda valorar la originalidad de las mismas, así como la amplitud de criterios ligados a estas proposiciones, lo que da paso a una comparación ulterior con nuestros planteamientos y propuestas presentados al final de nuestro trabajo.

I. Propuestas en Otros Contextos

1. Propuestas en el contexto español

Entre las diversas propuestas realizadas por expertos en el contexto español debemos mencionar las ofrecidas por Escudero Muñoz (2005, 2009), González, González y Martínez Domínguez (2009), Hornillo Gómez (2009), y Porto Currás y González González (2011).

Con respecto al primero de los investigadores y las dos primeras autoras que copublicaron, en 2009, con este último el artículo reseñado en la Revista Iberoamericana de Educación editada por la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), hay que mencionar que, a juicio de estos especialistas en el estudio del fracaso escolar, para poder hablar y discutir con precisión acerca de la problemática señalada, es urgente hacer públicos y concertar, en cada contexto, cuáles deben ser los *contenidos y aprendizajes esenciales* de los que ningún alumno ha de quedar privado.

Dichos contenidos y aprendizajes remiten a los aspectos siguientes, que son los campos del saber que merecen ser seleccionados y organizados por la cultura escolar, y los tipos de capacidades superiores de pensamiento a los que tenemos que prestar atención (comprensión, análisis, utilización del conocimiento, comunicación, aprender a aprender, apreciar y atribuir valor a determinadas expresiones culturales, artísticas y ambientales dignas de ser disfrutadas y defendidas).

A estos puntos sustanciales es preciso añadir los aprendizajes emocionales y personales relacionados con la confianza en sí mismo, la responsabilidad, las imágenes positivas y realistas y los deseos de aprender, así como las habilidades y disposiciones sociales que incluyen el reconocimiento y la valoración de la alteridad, el respeto, la tolerancia y la solidaridad, el sentido de la justicia, la capacidad de defender puntos de vista propios, la presentación ante los demás y la capacidad de actuar en público sin experimentar vergüenza.

Esta primera cuestión conduce a tomar en consideración que los *procesos* implicados en aquélla deben ser contruidos y articulados en cada contexto por los centros escolares y el profesorado correspondiente que se halla permanentemente en contacto directo con el alumnado.

Dicha construcción y articulación exige que se lleven a cabo varias acciones. Éstas consisten en analizar y reflexionar sobre los resultados del aprendizaje, que sean satisfactorios o no, tomar como referencia los datos disponibles sobre el fracaso escolar o el riesgo de exclusión y ponerlos en relación con los contenidos y las formas de transmisión del conocimiento, con el propósito de preparar proyectos graduales susceptibles de mejorar los procesos, contenidos y resultados del aprendizaje.

Además, hay que proceder a la revisión del currículo cuando sea necesario, a sabiendas de que los aprendizajes indispensables han de ser garantizados a todos los alumnos y de que para lograr este objetivo ha de flexibilizarse lo que sea pertinente, atendiendo a la diversidad y personalizando la formación.

Por último, se hace indispensable recordar que la promoción y realización de proyectos de mejora pasa por fortalecer la capacidad institucional de los centros, así como por nutrir las concepciones y capacidades y compromisos del profesorado implicado en estas tareas.

Todo ello conlleva cultivar en los centros una buena cultura de la evaluación que tome en consideración el valor nuclear de los aprendizajes esenciales en la etapa de la educación obligatoria, y la necesidad de recabar la información precisa para reutilizarla (p 20-21 y 48-49).

Por lo que atañe a las propuestas que ofrece Inmaculada Hornillo Gómez, en su tesis doctoral titulada *Perspectiva emocional y de género en el fracaso escolar: un estudio sociocultural en Programas de Garantía Social*, publicada en 2009 (ICBN 9788469261019, <http://fondosdigitales.us.es/tesis/tesis/990/perspectiva-emocional-y-de-genero-en-el-fracaso-escolar-un-estudio-sociocultural-en-programas-de-garantia-social/>) se focaliza la atención en *estrategias pedagógicas y educativas* para prevenir el fracaso escolar. Éstas remiten a prácticas basadas en el conocimiento idiográfico y contextual generado por las vivencias y experiencias del alumnado compuesto por jóvenes que no han podido finalizar sus estudios *reglados* (estudios oficiales de enseñanza secundaria) por haber sufrido exclusión o fracaso escolar.

Con otras palabras, las propuestas persiguen cuatro metas entre las cuales destaca, en primer lugar, la de ofrecer una *educación sentimental o emocional* que contrarreste el predominio cognoscitivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta singular educación tiene dos vertientes, una dirigida al alumnado, y la otra orientada hacia el profesorado. Para el estudiantado la *educación sentimental o emocional* significa planificar estrategias encaminadas a potenciar la educación (o la reeducación) y el desarrollo de las emociones y afectos, así como de las relaciones sociales. Para los docentes, se trata de incorporar en su formación la *educación emocional* como un área central que permita reconducir y canalizar el aprendizaje de forma constructiva y positiva.

La segunda meta consiste en identificar y reorientar los estereotipos sexistas, que se imponen como criterios preponderantes. De este modo, *los programas de coeducación se articulan como iniciativas necesarias, para que la concepción estereotipada del género no sea un obstáculo (techo de cristal) en el desarrollo personal y social de este alumnado* (p.212). Por lo tanto, con esta meta, se pretende programar *líneas de actuación* que hagan posible que los jóvenes en situación de exclusión o fracaso escolar sean capaces de cambiar actitudes de *sumisión y sometimiento* ante un factor determinado (p. 223). En resumen, es cuestión de ayudar a los alumnos más vulnerables a elaborar proyectos de vida apoyados en metas y objetivos pensados a partir de la confianza en ellos mismos y en sus capacidades.

Con relación a la tercera meta, se plantea la necesidad de incorporar, dentro del currículo escolar, las dimensiones de desarrollo identitario, de autoconcepto y de autoestima, así como la creación y la consolidación de creencias, valores y estereotipos, *ya que la experiencia escolar debe proporcionar al alumnado la oportunidad de apropiarse de la cultura de un modo más consciente y más reflexivo, aportando recursos y medios para afrontar y gestionar las crisis del desarrollo* (p.207).

Por último, la cuarta meta se refiere al aprendizaje del uso de la *narrativa* como *metodología didáctica*. En ese sentido, se quiere fomentar el empleo de las *historias de vida* en el ámbito educativo, además de la utilización de los *relatos personales*, así, el método biográfico puede utilizarse como un recurso para reconstruir y reinterpretar aquellos significados que no sean acordes con una visión positiva de la identidad personal: *el compartir narrativas personales con otros, puede contribuir a la conciencia*

de que existen perspectivas distintas en la comprensión e interpretación de los significados personales (p. 222).

En lo que se refiere a las proposiciones de Mónica Porto Currás²⁴² y María Teresa González González (2011), derivan de un documento correspondiente a un trabajo presentado en el IV Congreso organizado por la Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación (SAECE), cuya publicación, titulada *Programas y Medidas contra el Abandono Escolar en la Enseñanza Obligatoria: Análisis Comparado entre España y Argentina*, puede consultarse en el enlace <http://www.saece.org.ar/docs/congreso4/trab81.pdf>.

Estos programas y medidas señalados que surgen a raíz de políticas emanadas desde los sistemas educativos, presentan, en la mayoría de ellos, diversos contenidos de carácter preventivo, en el sentido de que están pensados para aminorar los niveles de *fracaso escolar*, a fin de posibilitar que los alumnos y alumnas cursen con éxito su educación obligatoria.

Con relación al contexto español, las autoras del documento publicado analizan dos programas, a saber, un programa múltiple de Atención a la Diversidad denominado *Programa de Diversificación Curricular* para repetidores que han recibido apoyo educativo en etapas anteriores y se encuentran, en el momento del estudio, en situación de riesgo. Concretamente, el programa consta de grupos de quince alumnos, habiendo habilitado dos cursos y organizado un currículo basado en tres campos diferenciados (sociolingüístico, científico y práctico) que aglutinan contenidos de las principales materias (véase la presentación muy detallada reflejada en la tabla 3 titulada *Medidas de Atención a la Diversidad en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia*, insertada en la publicación antes mencionada, p. 11).

En lo que atañe al segundo programa, llamado *Programa de Cualificación Profesional Inicial*, estriba en una intervención dirigida a alumnos y alumnas menores de veintiún

²⁴² Mónica Porto Currás pertenece al Grupo de Investigación Equidad e Inclusión en Educación. Es Doctora en Ciencias de la Educación por la universidad de Santiago de Compostela. Profesora contratada en el Área de Conocimiento de Didáctica y Organización Escolar Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Facultad de Educación, Universidad de Murcia). Además de la publicación citada está (en conjunto con Luzón, A., Torres, M. & Ritacco, M.) Buenas prácticas en los programas extraordinarios de atención a la diversidad en los centros de educación secundaria. Una mirada desde la experiencia. También está (en coordinación con Vallejo, M. & Moreno, M.) Hacia una caracterización de buenas prácticas ante el riesgo de exclusión educativa.

años que, en el inicio de la realización del programa, cumplían los dieciséis años, encontrándose en situación de riesgo de abandono y habiendo repetido algún curso, además de carecer de expectativas escolares y de capacidad para soportar el currículo académico, circunstancias todas estas que manifiestamente abrumaban a los educandos extraños al ambiente escolar.

Según opinan las dos autoras citadas, ambos programas son merecedores de críticas a tenor del alcance de los mismos. Dicho sea de paso, es conveniente conocer estas críticas, en la medida en que éstas nos previenen de las consecuencias de errores que no se deben repetir en otras latitudes.

Así, la primera crítica hace hincapié en que los programas ponen el foco de atención en la tipificación de las dificultades que presentan los alumnos, así como en el establecimiento de diferentes medidas para atender estas últimas en otros espacios ajenos a las aulas ordinarias. *En ningún momento se parte del planteamiento de que tal vez sea preciso alterar los patrones de funcionamiento habituales de los grupos ordinarios para que puedan dar respuesta a todo el alumnado* (p.12).

La segunda crítica alude al hecho de que la mayor parte de las medidas se organizan formando grupos a los que pertenecen, temporalmente, los alumnos y alumnas para recibir los correspondientes apoyos. *Sin embargo, tal y como están diseñadas y se desarrollan* (las medidas, el sustantivo es nuestro) *en la práctica, terminan generando itinerarios encubiertos*, de forma que cuando un alumno o alumna entra en contacto con estas medidas se inicia, en la mayoría de los casos, una trayectoria separada de la de los pares del grupo regular o estándar, pasando de una a otra medida más o menos específica (p. 13).

Con respecto al contexto argentino, no parece que el foco de atención se sitúe exclusivamente en las dificultades que presentan los estudiantes, sino también en buscar el establecimiento de formas de trabajar diferentes que permitan atender a todo el alumnado. En el caso del país del cono sur de América, las propuestas se acompañan de diferentes modalidades de enseñanza y de docentes con diversos tipos de formación en lo que se refiere a metodologías pedagógicas y horas disponibles para compartir y programar estrategias organizadas colectivamente y también mejorar la interacción con los alumnos en los centros: *es una vía de hacer ver el centro como un lugar amable, en el*

que todo alumno puede sentir la escuela como suya y en disposición de ayudarlo a adquirir los aprendizajes precisos (p. 15).

Concretamente, el propósito del programa referido a *Centros de Actividades Juveniles*, llevado a cabo en la provincia de Buenos Aires, que corresponde a una extensión educativa para las escuelas de nivel secundario, consiste en promover nuevas formas de estar y de aprender en la escuela, a través de la participación de los jóvenes en diferentes acciones, en tiempos y espacios complementarios y alternativos al horario escolar estándar.

Otro programa de obligada mención es el denominado *Volver a la Escuela*, implantado en la ciudad de Rosario de la provincia de Santa Fe. Con él se quiere ofrecer una oportunidad diferente para facilitar la inclusión de los alumnos que, por distintos motivos, se han alejado de la escuela. El objetivo principal de dicho programa radica en fomentar la inclusión socioeducativa de jóvenes de edades que oscilan entre los catorce y diecisiete años a fin de reinsertarlos en el sistema educativo formal. Algunas dinámicas asociadas a las acciones requieren espacios recreativos e intervenciones que contribuyan al fortalecimiento grupal, el desarrollo de conocimientos curriculares concretos y un compromiso conjunto del equipo del programa, así como de los jóvenes y sus familias, y de las instituciones involucradas.

Las críticas a estas iniciativas, realizadas por las dos autoras españolas, cuestionan la falta de precisión de las acciones emprendidas con respecto a las adaptaciones curriculares y las actividades pensadas para evitar el ausentismo, y a las formas de evaluación.

Siguiendo los planteamientos de Porto Currás y González González (2011), reseñamos ahora algunas de las conclusiones generales, las cuales se infieren de los comentarios anteriores.

En primer lugar, se impone la necesidad de refutar la atención prestada, de forma *especial* a ciertos alumnos, ya que esta práctica, en lugar de apoyar a los estudiantes en situación de fragilidad escolar, tiende más a proteger al sistema educativo instituido y al orden escolar dominante, evitando la obligación de revisar a fondo la organización de la enseñanza y los criterios de formación, finalidades estas últimas que no exigen sacar de las aulas y la educación ordinaria a aquellas personas que, según los valores y principios vigentes, son consideradas *inadaptados* e *incapaces*.

En segundo lugar, dada la complejidad inherente a la gestación y el desarrollo del abandono escolar, se evidencia la importancia de políticas integradoras y abarcadoras que atiendan simultáneamente a los ámbitos familiares, escolares y comunitarios, en los que se encuentran las raíces del problema del fracaso escolar.

En tercer lugar, es importante generar las condiciones que aseguren que los alumnos se desarrollen en la práctica cotidiana de las organizaciones educativas y sociales implicadas, a saber, *poner a disposición de los centros escolares aquellos medios, recursos y apoyos necesarios para que la lucha contra el abandono se configure como elemento central de su proyecto educativo, para que se cultive el compromiso de toda la comunidad educativa con ello y para que los docentes cuenten con la formación oportuna* (p. 20).

2. Propuestas en el contexto chileno

Con respecto a las aportaciones sobre las intervenciones relacionadas con la problemática de la exclusión y el fracaso escolares, retienen nuestra atención dos experiencias chilenas, a saber, en primer lugar, la estrategia y el programa *LEM* (estrategia de Lectura, Escritura y Matemática), llevados a cabo a partir de 2002 hasta la fecha actual, y el Taller de Filosofía, que se inscribe dentro de un proyecto de investigación mayor conocido como *Programa de Filosofía para niños en escuelas vulnerables*, precisando que las actividades correspondientes al Taller de Filosofía se realizaron durante el años 2006.

La primera experiencia que inició en 2002, se implantó como un proyecto piloto en 20 escuelas para desarrollarse en los años sucesivos en 600 escuelas en 15 regiones de Chile, lo que en 2012 representó el 7% de las instituciones de educación básica chilena. Esta propuesta contempla *un programa de formación docente y desarrollo curricular cuyo propósito general es mejorar los aprendizajes instrumentales y de base de los alumnos en las áreas de Lenguaje y Matemática desde el último año de la Educación Parvularia (5 años de edad), hasta el cuarto año de la Educación Básica (9 años de edad) en*

escuelas que atienden poblaciones vulnerables y de bajos rendimientos en las evaluaciones nacionales (PREAL²⁴³, 2012, p.3).

En la misma publicación se especifica que los objetivos que se pretenden alcanzar son la transformación de prácticas pedagógicas, la generación de *nuevas* modalidades de capacitación a través de una red de profesores guías y de profesores consultores debidamente formados para apoyar a maestros en la aplicación curricular y didáctica en el aula, así como la aportación de mejoras tendentes a perfeccionar las aptitudes requeridas por la gestión pedagógica y la preparación técnica susceptible de afianzar la formación profesional de los enseñantes.

A estas dimensiones hay que agregar que el LEM se concibe como un modelo mixto que compagina el apoyo profesional en la escuela, el *perfeccionamiento entre pares* y la ejecución de talleres de formación tanto institucional como municipal encaminada al desarrollo curricular en los campos del lenguaje y las matemáticas.

Cabe añadir que la ejecución de esta política de formación supone la participación y alianza de diversas instituciones que implican diferentes organizaciones ligadas a la gestión. Entre ellas destacan algunas por su peso en la implementación de la estrategia en las escuelas, a saber, distintas universidades, el Ministerio de Educación, los municipios a los que pertenecen las escuelas y estas últimas, propiamente dicho.

En lo que se refiere a los aspectos favorables de los resultados obtenidos en la experiencia mencionada corresponden a las conclusiones conseguidas en la evaluación del ejercicio docente, según las cuales se puede afirmar que los docentes LEM obtuvieron *mejores calificaciones que los que no* (participaron) *en el programa* (PREAL, 2012, p. 4).

Concretamente, tal y como se explicita en la publicación del PREAL (2012), *un análisis de Vezub (2010) valora positivamente los siguientes aspectos del programa* (p.4), a saber, la figura del profesor consultor, el trabajo sobre situaciones reales en la clase, la continuidad en el tiempo de las actividades contempladas por el programa y el trabajo conjunto entre universidades y el sistema educativo.

Por otra parte, en lo que atañe a las limitaciones y debilidades relativas a la experiencia, hay que subrayar, siguiendo a Vezub, la falta de *apoyo y compromiso del personal directivo y de los coordinadores pedagógicos*, carencia ésta que repercute en los tiempos

²⁴³ Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina

y espacios para las actividades organizadas para los talleres y la formación. Otros inconvenientes se refieren a la escasez de tiempo que afecta al buen desempeño de las tareas de los consultores que deben atender tres instituciones por semana. Evidentemente, esta laguna repercute en el acompañamiento dispensado a los profesores que participan en el programa. Finalmente, se aprecia la falta de criterios flexibles en el diseño de las guías de enseñanza que, por su carácter estandarizado, no se ajustan a la diversidad de los perfiles de los destinatarios. En efecto, se proporciona la misma herramienta a todos los docentes prescindiendo del nivel de experiencia y conocimiento de los participantes.

En segundo lugar, es indispensable relatar el proyecto realizado por un equipo de docentes chilenas constituido por Irma Lagos, Marcela Núñez, Paola Esparza, Carmen Marín, Carola León, Yasmelyn Cartillo, Fabiola Lavanderos y Alejandra Torres²⁴⁴(2011). En el artículo publicado en la Revista de Estudios y Experiencias en Educación, editada por la Universidad Católica de la Santísima Concepción, en Chile, titulado *Taller de Filosofía, Comprensión Lectora, Argumentación Oral e Inteligencia Lógica en Escolares Vulnerables*, que se deriva de los resultados del Proyecto DIUC 205413007-10 denominado *Programa de Filosofía para niños en escuelas vulnerables*, dirigido por Marcela Núñez, se explicita la meta que se persigue con la intervención señalada, a saber, la de facilitar *la generación de valores, conceptos, habilidades y competencias fundamentales para desenvolverse en la vida cotidiana, crear y recrear conocimientos y desarrollar procesos metacognitivos desde el nivel preescolar aun en estudiantes de alta vulnerabilidad social* (p. 93).

La propuesta de las autoras chilenas se basa en un proyecto educativo desarrollado por M. Lipman en 1969, el cual provee a personas de edades comprendidas entre tres y dieciocho años, a partir de la reflexión cotidiana, de herramientas sociocognitivas. Lo esencial de este tipo de planteamiento consiste en hacer progresar la capacidad crítica sobre cuestiones con respecto a las cuales los participantes se muestran vitalmente interesados y

²⁴⁴ Siete de las integrantes del equipo de trabajo mencionado son profesoras de educación general básica en Chile, siendo una profesora de escuela infantil. Tres de ellas cuentan con un título de Magister en educación o psicología educativa y una cuarta estaba, en el momento de la realización de la intervención, llevando a cabo su tesis de Magister en psicología educativa. Además, una de las cuatro últimas docentes señaladas se encontraba en fase de realización de su tesis doctoral en ciencias de la educación, en la Universidad de Sevilla, España.

se disponen a reflexionar sobre sus propias experiencias con relación a los temas abordados.

En su propuesta, el equipo chileno planificó la participación de alumnos insertados en la etapa educativa de la enseñanza general básica, concretamente el séptimo curso del segundo ciclo. Hay que precisar que algunos de los alumnos participantes se encontraban en situación de sobreedad escolar, lo que explica que algunos integrantes de los estudiantes implicados en la experiencia tuviesen una edad superior a la que corresponde a alumnos que cursan el séptimo curso de educación general básica, a saber, concretamente, una edad entre catorce y dieciséis años.

En las actividades desarrolladas en el Taller de Filosofía, los participantes se han involucrado activamente en la discusión producida en un ambiente de respeto y tolerancia hacia las opiniones divergentes, tratando de mejorar su comprensión de la problemática abordada a través de la colaboración cooperativa de todos los partícipes. Es importante apuntar que la interacción da lugar a lo que las responsables de la intervención denominan un *diálogo filosófico*, el cual requiere de los alumnos intervinientes ciertas aptitudes, tales como la comprensión lectora, la capacidad argumentativa e inteligencia lógica.

La *comprensión de los textos* conlleva una acción intencionada, en la cual se entrecruzan la información proporcionada por el texto y la memoria del leyente que *traduce* el texto a través de procesos de inferencia para construir una interpretación coherente: *cada tipo de texto parece determinar la activación de unas expectativas de lectura distintas y procesos específicos, y estimula la activación de distintos tipos de inferencias y contenidos, así como los procesos de memoria que son necesarios para generarlos* (p. 95).

Las investigadoras chilenas siguen comentando que *el lector realiza inferencias de modo más rápido cuando la organización global textual coincide con la narración, adquirida desde la infancia, con temas más relacionados con la vida cotidiana...* (p. 94).

En lo que atañe a la *capacidad argumentativa*, ésta es consustancial al desarrollo del lenguaje ligado a una competencia comunicativa social humana que se aprende en interacción interpersonal: *saber argumentar es una herramienta básica de construcción y reconstrucción permanente de vida democrática, expresión de actitudes de respeto y tolerancia a las diferencias* (p. 97).

En lo concerniente a la *inteligencia lógica*, ésta se asume como la aptitud inductiva para inferir mediante la comparación de casos particulares, y normas y leyes que los rigen. Equivale también a la facultad para extraer, de determinadas premisas, una conclusión general, lo que permite diferenciar entre un razonamiento correcto y otro, incorrecto.

Al tomar en consideración que existe una correlación positiva significativa entre la inteligencia lógica y el rendimiento académico, especialmente en el área de las *matemáticas*, las autoras de la propuesta entienden que es probable que el hecho de practicar argumentaciones, a partir de la lógica de la vida cotidiana, a través del Taller de Filosofía para escolares, influya positivamente en la inteligencia lógica, así como en la comprensión lectora y el rendimiento escolar de los educandos socialmente vulnerables (p. 99).

Es preciso reiterar que los alumnos que participaron en el Taller de Filosofía fueron seleccionados en función de su situación vulnerable por estar en *condición social de riesgo*, tal y como se describe en el artículo publicado por el equipo: *los escolares resuelven sus diferencias con actos de agresión verbal y de hecho, ayudados incluso con armas blancas. Suelen explicar que así han aprendido en su barrio o en su familia, que es 'digno defenderse', que 'hablar no es la solución'. Son grupos con interacciones complejas, con códigos de amedrentamiento entre pares, que luego se ejecutan en los recreos* (p. 99).

En cuanto a los temas que los jóvenes decidieron seleccionar en las discusiones, remiten a aspectos relacionados con el engaño, el amor, la falta de respeto, procedente de docentes hacia los alumnos, la depresión entre los adolescentes, las bromas dentro del contexto escolar, la culpa, la vergüenza, el abuso de poder, la violencia y la solidaridad.

Entre los resultados que se obtuvieron al finalizar el taller destacan las deficiencias lectoras que afectaron la comprensión de textos y las dificultades experimentadas para ponerse en el lugar del otro, es decir, la escasa empatía de los participantes.

Otro efecto problemático se concretó en el insuficiente avance del desarrollo del pensamiento lógico, entre el momento inicial de la intervención (pretest) y el momento posterior a la finalización de las actividades (postest). Concretamente, las responsables de la experiencia notan la falta de un procedimiento que permita evaluar un proceso evolutivo que dé cuenta del paso de la *lógica natural*, que impera entre los escolares, al

empezar la intervención, a la lógica de las argumentaciones que potencian las actividades previstas en el Taller de Filosofía. En ese sentido, retomando el comentario relativo a otros expertos que adoptaron este tipo de intervención, se recuerda que *la argumentación como teoría del razonamiento práctico se sustenta en la experiencia, los valores y las creencias* (p. 104).

Asimismo, se indica otra consecuencia que llama la atención de los miembros del equipo de investigación porque es *preocupante pensar que la lógica de la argumentación sólo será parte de la vida de estos y estas escolares en la medida en que cambie la gestión curricular de las escuelas y los y las docentes tengan una actitud dialógica en un contexto participativo; lo cual supone una formación dialógica en las universidades formadoras de docentes* (p. 104).

3. Propuestas en el contexto latinoamericano

En el ámbito más amplio de la región latinoamericana no se puede eludir mencionar el programa titulado Centros de Excelencia para la Capacitación de Maestros, CETT, que corresponde a una iniciativa del gobierno estadounidense, implementado por la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID) para fomentar, a partir de la capacitación docente, la lectoescritura entre los niños y las niñas de los tres primeros cursos de educación básica (PREAL, 2012).

Los CETT fueron organizados por universidades en tres regiones, a saber, en primer lugar, en la región constituida por América Central (Honduras, El Salvador, Guatemala y Nicaragua), el sur hispanohablante de América del Norte (México) y República Dominicana, en segundo lugar, la región andina (Bolivia, Ecuador y Perú) y, en tercer lugar, El Caribe angloparlante (Jamaica, Belice, La Guyana británica, St. Vicente y Las Granadinas, St. Lucía y Dominica)²⁴⁵.

Los Centros de Excelencia para la Capacitación de Maestros, CETT, proponen trabajar en una serie de competencias entre las que sobresalen las relacionadas con la lectoescritura –que requiere desarrollar la comprensión oral, la expresión oral, la

²⁴⁵ Estos países caribeños angloparlantes participaron en las actividades financiadas durante el período 2008-2009 <http://www.mona.uwi.edu/research/awards/2010/prof-stafford-griffith-and-team.php>.

comprensión lectora y la expresión escrita-, la gestión pedagógica –que pone el acento en la gestión dentro del aula y vinculada a la enseñanza, las habilidades didácticas, el uso pedagógico de las nuevas tecnologías, una necesaria reflexión sobre la práctica docente, la comunicación-, la atención de los recursos afectivos asociados a la motivación, la interacción inter-personal y la inteligencia social, y, por último, la gestión curricular

Las tareas focalizadas en la capacitación requiere una metodología de trabajo que exige la toma en consideración del aprendizaje presencial, la creación de círculos de innovación docente, actividades que potencien el estudio independiente, un acompañamiento docente, otra modalidad de aprendizaje basada en la educación a distancia y el uso de materiales de apoyo.

El resultado obtenido a través de este programa de capacitación supone la mejora cualitativa de las y los docentes capacitados.

Desde otra perspectiva, despierta nuestro interés la investigación llevada a cabo por Francisco Javier Murillo Torrecilla y Marcela Román Carrasco²⁴⁶ (2011), cuyo objetivo central consiste en *estimar la magnitud de efecto escolar en el rendimiento en Matemáticas y Lectura de estudiantes latinoamericanos de tercer y sexto grado de Primaria, y compararlo con el efecto del nivel cultural y socioeconómico de las familias* (¿La escuela o la cuna? Evidencias sobre su aportación al rendimiento de los estudiantes de América Latina. Estudio multinivel sobre la estimación de los efectos escolares, *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, Vol.15, No.3, 27-50). Para alcanzar su propósito, Murillo Torrecilla y Román Carrasco explotaron datos *del Segundo Estudio Comparativo y Explicativo (SERCE) de la ORALC/UNESCO con Modelos Multinivel de tres niveles*. Los resultados logrados determinan que *el efecto escolar neto para el conjunto de América Latina se encuentra entre 17,6% y 22,3%, con grandes diferencias entre países; y que el efecto del nivel cultural y socioeconómico se encuentra entre el 10,8% y el 14,0%. Con ello se deduce la capacidad de la escuela para compensar las diferencias de origen* (p.27).

²⁴⁶ Marcela Román Carrasco es Magister en Antropología y Desarrollo, Universidad de Chile. Es académica de la Facultad de Educación, Universidad Alberto Hurtado y pertenece al Centro de Investigación y Desarrollo de dicho centro de estudios superiores. Sus investigaciones más recientes son Evaluación efectos Programas de Mejoramiento de la Calidad de los Aprendizajes en 8 países de América Latina; Escuelas que no avanzan: factores culturales y educativos que explican su permanencia en el tiempo. Sus últimas publicaciones son Luces y sombras de la evaluación de políticas y programas educativos; La voz ausente de estudiantes y padres en la evaluación del desempeño docente; Cuatro formas de incorporar las TIC a la enseñanza en el aula.

En este sentido, vale la pena destacar la primacía de variables culturales de las familias sobre aspectos económicos o estructurales en lo que aprenden y rinden los alumnos: *esto supone claras señales para seguir realizando todos los esfuerzos necesarios para 'aumentar la escolaridad de nuestras poblaciones'* (<http://www.ugr.es/local/recfpro/rev153ART3.pdf>, p.18).

De este modo, si es cierto que el nivel socioeconómico y cultural de las familias explica un porcentaje algo significativo de la varianza del rendimiento escolar, lo que lleva a plantear que el capital educativo de los padres o un nivel determinado de recursos que ofrece el hogar de los estudiantes latinoamericanos inciden en el rendimiento escolar, es aún más exacto aseverar que la escuela tiene un efecto mayor sobre el logro alcanzado por el estudiantado de primaria en América Latina y El Caribe. Concretamente se ofrecen datos acerca de resultados que señalan que dicho efecto favorable oscila entre el 19% y el 23%, siendo mayor el rendimiento conseguido en Matemáticas que el resultado obtenido en la Lectura: *invertir en mejorar las condiciones, infraestructura, equipamiento y recursos de todo tipo en las escuelas, especialmente en aquéllas que educan a los más pobres y excluidos, sigue siendo no sólo necesario, sino una urgente prioridad de la política y los sistemas* (p. 18).

Los análisis aportados permiten confirmar el fuerte peso que tienen las circunstancias y características de cada país en materia de desarrollo y políticas públicas, entre las cuales figuran la política educativa, sobre el logro escolar de sus estudiantes. En ese sentido, los resultados explican entre un 19% (en Lectura) y un 20% (en Matemáticas) de la varianza del rendimiento en el tercer curso de primaria, así como entre un 15% (en Lectura) y un 19% (en Matemáticas) en el sexto curso de estudios básicos. Además, ponen de manifiesto la relevancia que tiene el hecho de poder contar con políticas educativas eficientes y eficaces.

En cualquier caso, importa subrayar *que el efecto de la escuela en América Latina sea superior al que realizan las familias* lo que es en sí *una muy buena noticia. Ese 20% del aprendizaje que es directa responsabilidad de los centros escolares, de sus prácticas, formas de asumir y entender la educación, así como de las acciones que ellos emprenden, hace total diferencia entre lo que unos y otros llegarían a ser. Determina la forma en que los niños, niñas y jóvenes participarán de las sociedades* (p. 21).

De la presente aportación podemos sacar en conclusión que a la escuela le corresponde un papel esencial en los procesos de cambio que repercute en las esferas cultural, educativa, social, económica y política de un país.

II. Hacia la Transformación de la Escuela Dominicana: Condiciones Clave para un Modelo Educativo Inclusivo

En lo que atañe a la propuesta que se enmarca en el contexto dominicano, debemos puntualizar algunos aspectos que permiten perfilar la proposición que deriva del desarrollo de la investigación relacionada con nuestra tesis doctoral. Para la realización de nuestro proyecto de investigación hemos elaborado concepciones que han sido presentadas en la parte relativa al *Marco Teórico*, reflexionando detenidamente sobre las experiencias llevadas a cabo en el contexto de nuestras prácticas de intervención participativa que requirieron el uso de varias técnicas de investigación entre las cuales destacan la entrevista no estandarizada y el grupo de discusión. De este modo, la propuesta que se ofrece a continuación, la cual constituye uno de los resultados fundamentales de nuestro trabajo, podrá ser objeto de réplicas que contribuyan al ahondamiento en las explicaciones y la superación de las problemáticas ligadas al fracaso y la exclusión escolares.

Con otras palabras, la intención que ha originado la realización de este trabajo ha consistido esencialmente en aportar claves para la constitución de una experiencia educativa inclusiva que propicie la aceptación de la diversidad humana, dentro de la complejidad social y de las relaciones sociales. Esta propuesta educativa integradora, mediante la cual se potencian las diferentes capacidades, da pie a múltiples oportunidades, si bien éstas exigen conciliar distintos intereses y superar toda clase de dificultades y problemas.

El vencimiento de estos obstáculos ha sido abordado por la Psicología Social Crítica y la Educación Crítica que han coadyuvado a desvelar las relaciones de poder que someten la experiencia educativa al control de los intereses de las clases dominantes y favorecen la exclusión de categorías y grupos sociales entre los cuales figura el de los estudiantes en situación de sobreedad. Para emprender acciones que contrarresten la exclusión *se requiere reconocer la interacción que se da entre la Estructura Social-Contexto Sociocultural y Sistema Educativo* (Josefina Zaiter, 2003, p. 10).

Ciertamente, a través de una Psicología Social Crítica de la Educación y de una Educación Inclusiva, se crea y recrea una experiencia educativa transformadora e innovadora, que se explica a partir de opciones éticas dotadas de *esperanza* para todo educando, sin que importe su condición personal o su situación social.

Este desafío implica varias exigencias: *los proyectos educativos tienen ante sí el reto no solo de reconocer la problemática de la pobreza, sino de contribuir a su superación. Impulsar reformas educativas que asuman las condiciones en que viven y se realizan las poblaciones empobrecidas representa un reto (para) las concepciones tradicionales de orientar el proceso educativo, las aperturas de los currículos educativos, las estrategias y metodologías en que se a la práctica educativa, (así como) establecer y profundizar el vínculo escuela-comunidad* (Josefina Zaiter, 2003, p.14).

Al alcanzar este punto consistente en esbozar propuestas educativas, hace falta precisar que el abandono del término sobreedad se justifica por estar asociado este vocablo a una concepción vinculada a la trampa de la segregación. En efecto, no se hace necesario destacar la sobreedad, en la medida en que ésta no es más que una de las tantas condiciones a tomar en cuenta en una experiencia educativa significativa.

A continuación, enunciamos las condiciones clave que son indispensables para implementar una experiencia educativa transformadora, creativa e inclusiva, apta para promover valores universales y apelar al ser profundo de la persona. Estas condiciones fundamentales remiten a la educación como un derecho inalienable, la educación como agente emancipatorio, los fines y medios educativos, la formación docente, la ineludible transformación integral de la escuela, y, por último, la actuación innovadora interventiva sobre la condición de sobreedad escolar como oportunidad.

1. La educación como un derecho inalienable

La educación como derecho inalienable, reconocido universalmente por la comunidad mundial, conlleva que ninguna persona puede estar privada de su derecho a la educación, sin que importen sus condiciones. La tendencia a considerar *lo diferente* como *anormal* pone en evidencia la manera en que la valoración negativa de las diferencias y los prejuicios conducen a la exclusión y la discriminación. Contrariamente a esta

predisposición, el enfoque de la inclusión educativa plantea que la diversidad y la diferencia están dentro de *lo normal*. Por lo tanto, la escuela requiere contar con el personal, las estrategias y los recursos adecuados para que la educación, que se ofrece, desarrolle las potencialidades y capacidades de todos sus estudiantes. La escuela necesita estar preparada para *atender la diversidad*, garantizando una educación inclusiva. Sobre esta cuestión, la UNESCO²⁴⁷, en el Informe de Monitoreo de la Educación para Todos (2008), asevera que existe educación de calidad cuando se respetan los derechos de las personas, la equidad en el acceso a la enseñanza y la pertinencia de la educación, y cuando se atiende a la diversidad del estudiantado, todo ello a través de una educación inclusiva.

La *educación inclusiva* implica el proceso conducente a la participación de toda persona en la escuela, a partir del reconocimiento del derecho a la educación según el cual toda persona puede y debe aprender, siendo la diversidad una característica de lo humano. Para lograr la educación inclusiva se precisa de un cambio paradigmático en el modo en que se observan las dificultades educativas, logrando que todo educando que, en un momento se catalogue como *estudiante con necesidades especiales* pase a ser considerado como un actor que estimule desarrollos hacia un entorno de aprendizaje más rico.

A fin de construir con eficacia la escuela inclusiva, es imprescindible tener en cuenta una serie de pasos importantes que estriban en considerar las diferencias como oportunidades, en vez de definirlas como problemas, así como examinar los factores que obstaculizan la participación de los alumnos. A estas acciones que enmarcan etapas inevitables hay que añadir otras cuatro, tales como, hacer un uso eficaz de los recursos disponibles para apoyar el aprendizaje, buscar las cualidades positivas de cada estudiante, explorar muchas vías y medios de aprendizaje y, por último, interactuar y tratar con afecto al alumnado.

Obviamente, desde la perspectiva de los derechos humanos, ningún sistema educativo puede derivar en prácticas de exclusión. Por el contrario, la educación inclusiva se propone promover la aceptación y la valorización de las estrategias y acciones encaminadas a consolidar una actitud favorable a la convivencia, tal y como lo propone Jacques Delors: *aprender a vivir juntos desarrollando la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia... respetando los valores de pluralismo,*

²⁴⁷ Por sus siglas en inglés, es la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

comprensión mutua y paz (1996. Los cuatro pilares de la educación. En La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI. Madrid, Santillana/UNESCO, p. 9).

2. La educación como agente emancipatorio

A partir de la educación inclusiva se esbozan líneas de acción que permiten alcanzar progresos apoyándose en la intervención de lo que podemos considerar como el agente educativo emancipatorio.

Así es, partiendo de las necesidades de la población, entre las cuales figuran las de los alumnos en situación de sobreedad escolar, se opta por una experiencia educativa que facilita el acceso y el contacto con textos y materiales, así como estrategias que posibiliten la construcción de saberes, destrezas y actitudes indispensables para lograr el desarrollo social y de la ciudadanía.

Para ser eficaz, este tipo de método educativo precisa estar centrado en la *participación activa de los actores educativos*, por lo cual proponemos que este procedimiento se base en la aplicación de la Investigación-Acción-Participativa. Ciertamente, el enfoque de la IAP cuadra con la educación emancipatoria como acción cultural hacia la libertad.

Otra línea de acción consiste en adoptar *estrategias pedagógicas* que generen un clima de confianza y seguridad que anime al estudiantado a participar y a lograr, mediante esta colaboración, experimentar el *placer* que proporciona el trabajo en el aula. Sin lugar a dudas, una persona que deposita confianza en los diferentes grupos de actores implicados en la estrategia y que se siente satisfecha en la realización de tareas tiene más oportunidades de producir buenos resultados, lo que contribuye a mejorar las expectativas²⁴⁸ con respecto a su producción y rendimiento.

Hay que añadir que, con respecto a los alumnos, es importante elevar la autoestima, ya que las personas menos favorecidas pueden sufrir un proceso de autodesvalorización generado por la descalificación reiterada a la que éstas se encuentran sometidas. En cuanto a la participación activa y productiva del estudiantado, es conveniente promoverla

²⁴⁸ Las expectativas se refieren tanto a las de los docentes como a las de los educandos.

con *técnicas* de trabajo grupal, olvidando estrategias basadas en el papel hegemónico del maestro. En otras palabras, se trata de crear un *clima en el aula de carácter democrático*, que reconoce la diversidad de capacidades e intereses y posibilidades que definen a los diferentes grupos humanos, y que son necesarios para una buena convivencia.

Estas técnicas de trabajo grupal, junto con la intención pedagógica docente, crean una tensión entre la autonomía y la dirección, el liderazgo y el respeto, la toma de decisiones y la resolución de conflictos que corresponden a vivencias y *valores* de una ciudadanía responsable que deben ser parte integral de la experiencia educativa. Esta praxis está recreada en la esencia de la educación popular, que es la toma de conciencia a través de la participación.

Otra línea de acción es la que corresponde a las *adaptaciones curriculares* que se deben realizar en cada caso, en función de la diversidad de inteligencias, de los grados de desarrollo de las capacidades del alumnado y de las necesidades experimentadas y los intereses detectados. Esto es posible gracias a la concepción de un currículo organizado en torno a *competencias*²⁴⁹ más que a contenidos.

Cabe indicar, además, que las competencias deben integrar varias áreas de conocimiento, en las que los campos *artísticos* y deportivos tienen que ostentar un rango equivalente al de las demás aéreas. De este modo, se garantiza la significación del currículo para todo el estudiantado, incluyendo el que se halla en situación de sobreedad escolar, alejándose de los intereses de las clases dominantes que promueven un currículo que sólo enfatiza las competencias para el desempeño laboral.

Otra línea de acción que no se puede eludir, es la *evaluación* de la experiencia educativa²⁵⁰ que se propone realizar desde la perspectiva de los alumnos que comparten vivencia. Estas últimas se organizan de manera que los diferentes grupos de estudiantes puedan desarrollarlas a su propio ritmo e intereses, y no dentro de plazos previamente predeterminados.

Mediante esta evaluación, se pretende indagar en qué medida la inclusión de estudiantes en situación de sobreedad aporta un nuevo significado a la acción educativa. Se trata de

²⁴⁹ Las competencias se definen adoptando un criterio más patrimonial que evaluativo.

²⁵⁰ La experiencia educativa descansa en acciones ejecutadas por estudiantes. Tales acciones son muy dispares siendo, según el caso, intencionadas, reflexivas, comprometidas con el desarrollo de los niños y jóvenes, etc.

proveer una educación emancipadora que faculte a los oprimidos a aprender a decir y escribir *su palabra*²⁵¹ y a reconocerse en la reflexión compartida como *sujeto* de su propia historia y a descubrir el poder transformador que encierran sus acciones.

Otra línea de intervención se refiere al desarrollo de *talleres* especialmente diseñados para ser ejecutados durante el período vacacional²⁵². En estos espacios de actividades, los expertos trabajan con maestros y maestras, orientadores, psicólogas y directores de centros, así como con el personal técnico de regiones y distritos educativos.

Las tareas que se efectúan en dichos talleres consisten, fundamentalmente, en elaborar concepciones y estrategias de atención a un abanico amplio de temas, tales como la diversidad y las escuelas inclusivas, las adaptaciones curriculares, los modelos de intervención psicopedagógica, las necesidades educativas especiales, las técnicas de trabajo grupal y cooperativo, la resolución democrática de conflictos, y los métodos participativos de evaluación, atendiendo, además, otro asunto igualmente relevante como es el del desarrollo de la capacidad creativa del personal docente.

Finalmente, se concede interés a otro tipo de acciones orientadas hacia la *revalorización de la autoestima de los docentes* susceptibles de permitir a éstos reconocerse como personas imaginativas, con fuerza creativa y capacidades artísticas²⁵³.

En el programa denominado *Encuentro Afectivo-Participativo (EAP)*, se llevan a cabo, a través de un ciclo de talleres, acciones revalorizadoras que permiten al o la participante ir profundizando en el reconocimiento de sus capacidades creativas y emociones y poder despojarse de las limitaciones autoimpuestas.

Mediante la autorrevalorización de los docentes, se consigue actuar positivamente sobre la experiencia educativa, de tal modo que esta última logre construirse dentro de la aceptación y valoración de cada persona.

A partir de la construcción y reconstrucción individual, se llega a construir una sociedad más justa, capaz de promover las potencialidades de todos sus ciudadanos.

²⁵¹ Nuestro comentario acerca de la educación emancipadora retoma el pensamiento y las propuestas de Paulo Freire.

²⁵² Este período coincide con el verano, cuando acaba el calendario lectivo.

²⁵³ Estas estrategias de revalorización de la autoestima coinciden con los objetivos propuestos en los talleres que se enmarcan en el programa de intervención titulado *Encuentro Afectivo-Participativo (EAP)*.

3. Los fines y medios educativos

a. La organización

Entre los fines y medios educativos referidos a la tercera condición fundamental de la educación transformadora e inclusiva debemos distinguir tres aspectos.

El primer aspecto atañe a la organización. Con respecto a esta última, debemos subrayar que algunos centros escolares dominicanos tienen a los estudiantes en situación de sobreedad, repartidos en todos los cursos, junto a aquellos cuya edad coincide con la requerida formalmente para cada uno de los grados. Sin embargo, en otros centros existen aulas que se caracterizan por la elevada heterogeneidad de grupos multigrado exclusivamente concernientes a estudiantes en situación de sobreedad. Esta segunda opción merece ser abordada en términos críticos, ya que muchas aulas multigrado corren el riesgo de convertirse en espacios educativos reservados a la enseñanza *especial* para alumnos de segunda categoría. Con otras palabras, con esta organización basada en aulas multigrado se propone una educación de baja calidad, desmotivante, que termina expulsando a los alumnos que las frecuentan.

Abundando en esta perspectiva crítica, retomamos el planteamiento formulado por Catalina Andújar:

Yo defiendo el derecho a educarse en consonancia con su grupo de edad. Creo que no tiene ninguna justificación que un niño en sobreedad de doce años esté con niños de seis años en el aula. ¡Yo creo que no! Yo creo que indudablemente hay una experiencia de vida y unas capacidades ya construidas. Ponerles en una misma aula, es volver a desvalorizar y a excluir al de doce. Mi propuesta sería que ese niño esté en el grado que le corresponde, por ejemplo, y que se le den algunas opciones como modalidades flexibles de aprendizajes para el reforzamiento...Si no considero y valoro la experiencia de vida de los y las estudiantes, entonces estoy propiciando la deserción y la misma 'repitencia' (las comillas son nuestras).

b. Los recursos

Prosiguiendo con otro aspecto referido a los fines y medios educativos, recalcamos la importancia que tienen los recursos para lograr una educación transformadora e inclusiva. Sin lugar a dudas, sobre este punto la cantidad y la calidad de materiales didácticos, dispuestos de manera *creativa*, son dimensiones cruciales. En esta dirección, debemos mencionar el papel de los *rincones portátiles*, que se utilizaron en el Proyecto de Atención a la Sobreedad²⁵⁴. Estos últimos materiales consisten en cajas rotuladas, en función del tipo de materiales²⁵⁵, que estarían ubicadas en un lugar seguro²⁵⁶. Según las actividades programadas y acordadas con el docente, se asigna a algunos estudiantes la responsabilidad de llevar y traer el material seleccionado. Esta logística se establece para hacer frente al hecho de que los materiales utilizados no son nunca suficientes para cada curso.

Para estimular el uso de los materiales y textos, se propone la realización de *ferias educativas* que se organizan dentro de cada escuela. Esto permite que maestros y maestras, así como alumnos y alumnas *habilidosos* hagan patentes los múltiples usos que se pueden dar a los materiales disponibles. Hay que añadir que los eventos señalados cumplen otro propósito, a saber, el que profesoras o profesores tímidos, o poco creativos, pierdan el miedo a lanzarse en la realización de una experiencia educativa rica y diferente.

c. Las estrategias

Finalmente, como último aspecto ligado a fines y medios educativos, tenemos que mencionar el manejo de estrategias. Esta cuestión queda claramente planteada en una propuesta hecha por Catalina Andújar:

Mi propuesta para atender la sobreedad escolar creo que iría por la línea de crear sistemas de apoyos. Entiendo que (toda) la escuela debe transformarse...,

²⁵⁴ Ver Anexo 1

²⁵⁵ De este modo, se distinguen varios rincones, tales como los de lectura, ciencias, juegos de construcción, espacios del hogar, etc.

²⁵⁶ Un lugar seguro puede ser, según el caso, la biblioteca, el despacho del responsable del centro, un armario situado debajo de una escalera. etc. ...

que debe ocurrir una revolución allí, y eso lo podemos ir logrando pasito a pasito a través, por ejemplo, de sistemas de apoyo que vayan generando cambios y no dejen generaciones perdidas, excluidas del aprendizaje. Los sistemas de apoyo no serían sólo para los estudiantes, sino también para el profesorado. Un sistema de apoyo para todo el sistema escolar.

A tenor de la puesta de esta última entrevistada y otros expertos dominicanos hay que prestar atención ahora a distintas variables asociadas a las estrategias.

Así, es imprescindible retomar varias ideas expresadas sobre los apoyos que se necesitan para alcanzar una educación transformadora e inclusiva.

i. Los Apoyos

Los apoyos pueden provenir de diferentes actores. Por ejemplo, hay que mencionar el apoyo pedagógico que prestan estudiantes universitarios o de centros de formación superior, que cursan estudios en pedagogía o educación, realizando pasantías o prácticas en espacios escolares. También hay que citar el apoyo que dispensan maestros o maestras *flotantes*, las cuales desarrollan sus actividades a tiempo parcial en áreas tales como la educación física, la educación artística y la que corresponde a la formación humana.

A estos apoyos se suman el respaldo pedagógico que brindan los orientadores y el apoyo mutuo que intercambian los alumnos entre sí. Por último, hay que añadir el refuerzo que ofrecen las organizaciones comunitarias. En este sentido, ilustramos lo señalado con verbalizaciones de participantes del grupo de discusión compuesto por docentes:

Que las madres, como no trabajaban, les daban ayuda (a los estudiantes en situación de sobreedad. Lo añadido es nuestro) *en las casas.*

La psicóloga hizo su trabajo con la familia.

Dichos apoyos pueden llevarse a cabo de distintas maneras. Son susceptibles de realizarse directamente en las aulas, la biblioteca o sala de profesores. Además, pueden desarrollarse prestando atención a los estudiantes de modo individual o en pequeños grupos. Asimismo, los alumnos pueden dar y recibir apoyo en el mismo turno en el que están inscritos o en otro turno.

A continuación, se señala varios comentarios de docentes que participaron en el grupo de discusión antes mencionado:

Usamos lo que se llama los ‘padrinos’. Por ejemplo, yo tenía una hora libre en la tarde y había un muchacho de la mañana que tenía problemas de aprendizajes; en esa hora libre él venía en la tarde a trabajar conmigo, aunque no fuera de mi grado. Yo siempre decía que cuando tú lo ayudas en el aula, ellos se sienten cohibidos; (pero. Lo añadido es nuestro) en otra tanda, donde a ellos no los conocen, vienen más cómodos.

(La maestra. Lo añadido es nuestro.) tiene que ayudarlo, buscarle la forma, como si fuera un acompañamiento, empezar desde cero, ayudarlo motivándolo en el aprendizaje, tenerles responsabilidades, porque son muchas las cosas que se pueden dar en clase. Incluso trabajarlos hasta en el otro horario.

Mientras que algunos apoyos se circunscriben a lo estrictamente curricular o pedagógico, otros pueden extenderse a planos afectivos. Así, cuando un estudiante de mayor edad o grado superior, o también un/una docente de educación física o artística, o también de formación humana, acoge a un alumno, es frecuente que la persona que dispensa el apoyo manifieste al receptor de la ayuda su afecto mediante la entrega de obsequios o la compra de ropa.

Estos apoyos y acogimientos se llevan a cabo para cualquier estudiante. No son tratos exclusivos destinados a alumnos en situación de sobreedad. Estos últimos *adoptan* a otros u otras más jóvenes, y ello en la medida en que su situación particular les hace poseedores de mayor experiencia y más saberes. En este sentido se expresaron dos maestras en un grupo de discusión:

Como yo soy de los primeros grados, uno le dice: ‘tú ayudas a los más pequeños; si yo salgo a la dirección o algo tú eres el maestro del curso y ayudas al grupo’.

En el caso mío, al más grande yo le digo: ‘eres tú quien me va a ayudar a enseñar a los más pequeños’. Hubo uno que me dijo: ‘profe, es que yo no sé de esto’. Y yo le dije que tiene que aprender, porque en el mañana le tocará poner la mano ahí.

ii. Los proyectos de aula

Otra estrategia remite a los proyectos de aula, que son concebidos como verdaderas investigaciones participativas, o IAP. Sobre este punto cabe retomar la exposición de Rita Ceballos que describe su propia experiencia en este ámbito:

Lo que sí se articula con el curriculum son los proyectos participativos de aula que promovemos. Estos son programas de investigación-acción donde se involucran todas las personas que son parte de la comunidad escolar. Aquí todo el centro se moviliza en torno a un interés común, con convergencia de todas las áreas de conocimiento. ¿Qué hacen los proyectos participativos de aula? En torno a un tema-problema común, que ha sido seleccionado mediante reflexión y concurso, todas las áreas del conocimiento trabajan en torno a eso, desde la educación física, formación (humana), matemática, sociales y lo demás. Toda la escuela trabaja en torno a eso. Todo el centro educativo; los de la mañana, los de la tarde. Entonces, está provocando encuentros entre los diferentes grupos, de diferentes niveles para trabajar, para ponerse de acuerdo con el tema. Los temas que más han sido seleccionados son, por ejemplo, problemas con el medio ambiente, el problema de la basura, el problema del ruido, el problema de los embarazos en las adolescentes, el problema de la violencia y la delincuencia en el hogar y en los barrios. Son situaciones que han movilizadado mucho el interés de los y las estudiantes (que) se han pasado un año escolar trabajando el tema.

iii. El arte y la meditación

Durante la entrevista llevada a cabo con Rita Ceballos se recibió información sobre las estrategias que cumplen propósitos de formación y desarrollo de capacidades individuales y sociales, las cuales se han elaborado a través de técnicas artísticas y otro recurso que es la meditación. Una de las líneas principales relativas a estas estrategias es la conocida como los *semilleros de arte*, en los que se cultiva la danza contemporánea, la educación en valores, la ejecución de murales, etc.:

Con el trabajo de danza lo que buscamos es el trabajo con la expresión corporal, sexualidad y el movimiento. Esto es, a su vez, un trabajo de autoestima y de

rescate de valores culturales. Se aprende a pensar la música de una manera distinta. Además, la danza implica mucha disciplina. Este trabajo lo estamos realizando con estudiantes entre trece y dieciocho años de edad, de seis distritos educativos de la Regional 10..., unos trescientos cincuenta jóvenes en total.

También se han estado articulando grupos estudiantiles dedicados a la realización de obras pictóricas y murales educativos:

Se trata de pintar el mundo que queremos... Estos murales llevan como un proceso mismo de información, de acompañamiento, hasta que llega la pintura. Y todo el mundo sabe pintar. La idea es que todos pintamos. A veces la persona llega (diciendo) 'que nunca he pintado', y 'que no puedo pintar un mural que es gigante'. Pero todos sabemos pintar, y cada uno tiene su propia creatividad.

A propósito de estas actividades, hemos recogido varios comentarios procedentes de participantes docentes, en el grupo de discusión:

Preparamos dramatizaciones y si se va a escenificar la familia, por ejemplo, le toca el rol de papa, por ser el grande, y tratamos de que ellos se 'importanticen'. Y ellos orgullosos por su rol.

Yo también exploro algunas cualidades de las artes plásticas que ellos tienen: éste pinta; éste canta.

Otra línea de acción, dentro de las estrategias, compartida por Rita Ceballos se relaciona con la creación de círculos creativos literarios entre estudiantes. En ellos se trabaja a partir de distintos encuentros y talleres que incluyen desde la escritura creativa hasta el uso de blogs.

Finalmente, otra línea de acción que desarrolla el Centro Cultural Poveda, dirigido por Ceballos, es la creación de experiencias basadas en la meditación, que se organizan en los centros educativos:

La experiencia de meditación se está desarrollando a través de los docentes en el espacio de 'formación integral' (humana y religiosa), aunque también se han ido integrando docentes de otras áreas que también tienen sensibilidad. Los resultados hasta ahora han sido también muy positivos. Se trabajan ejercicios de respiración, postura corporal y reflexiones. Hemos venido trabajando con el segundo ciclo de Básica y las respuestas han sido muy positivas.

iv. Otras propuestas varias

A estas estrategias hay que agregar otras propuestas que han sido formuladas, en el grupo de discusión, por varios docentes. Estas propuestas se refieren fundamentalmente a actitudes y actividades vinculadas a la acción pedagógica, que se ejecutaron a favor de los alumnos en situación de sobreedad y, en última instancia, en beneficio de todo el estudiantado. Son varias las verbalizaciones que ilustran estas propuestas:

Otra estrategia es que uno los recibe con el mismo amor como si estuviera en su grado normal, no haciéndolos sentir mal con eso de que ‘mira que grande tú estás’, sino integrándolos con amor, ‘ven tú eres del grupo’.

Celebrarle cada logro que se haya alcanzado con ellos. Yo misma les hago una ‘bulla’, y eso es una risa, salir son los dientes aquí atrás.

Además, se hace una evaluación diagnóstica para ver realmente qué necesidades tiene él para poder arrancar y entonces se trabaja junto con el grupo. Pero también se le trabaja a parte, según sus necesidades.

4. La formación docente

La formación docente es otra condición fundamental para lograr la transformación en el sistema educativo. En cuanto a la formación que se ofrece en el ámbito universitario, habría que esperar, en principio, que estribara en acciones de reforma curricular y en la promoción de encuentros reflexivos en torno a aspectos que contemplamos en nuestra Propuesta. Ahora bien, mientras esperamos que se cumplan estas expectativas, habría que lograr una formación asentada en la acción, a través de estrategias participativas y novedosas, como los Encuentros Afectivo-Participativos (EAP), que, promoviendo un cambio actitudinal y fomentando la creatividad, se están implementando, actualmente, en la región oriental de República Dominicana²⁵⁷.

²⁵⁷ Estas acciones orientadas hacia el cambio actitudinal y la creatividad corresponden, concretamente, a la formación en Lengua y Matemática que está desarrollando la Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura (OEI) para el Ministerio de Educación de República Dominicana (MINERD).

Como lo plantea Julio Leonardo Valeirón, *la estrategia tiene que ir encaminada a formar maestros que manejen la diversidad, maestros que entiendan a cada niño en particular. La diversidad lo que supone es la atención particular, es decir, el establecimiento de una dinámica de relación que haga de la diversidad justamente su valor psicológico y social... Si la escuela se organiza para acoger a todos los niños, desde una perspectiva del derecho, del respeto, del cariño, del amor a todos los niños, los procesos son diferentes, y eso no me cabe la menor duda.*

En conclusión, para Julio Leonardo Valeirón, *la escuela se organiza para que todos los niños y todas las niñas y todos los seres humanos que están ahí aprendan. Entonces, hablemos de calidad cuando haya una escuela así, que es capaz de que todos aprendamos; de que el niño aprenda, pero el maestro también aprende a ser mejor maestro, el director aprende a ser mejor director, y todos los que estamos trabajando en las escuelas aprendemos a ser mucho mejores.*

Para Rita Ceballos, la propuesta de una educación alternativa conlleva las metas siguientes:

Lo que buscamos es mejorar la calidad educativa, a través de la formación docente, formación de equipos de gestión, trabajo con madres y padres... La principal labor es el cambio actitudinal de los y las docentes... que no vean al estudiante en sobreedad como un estorbo... y que no se sientan sin recursos ni herramientas para trabajar esa situación en el aula.

5. La ineludible transformación integral de la escuela

Para evitar las contradicciones que se dan cuando sólo parte del personal docente está sensibilizado y comprometido, o cuando no existe una convicción firme de fomentar la inclusión social, sustituyendo esta última por *buenos sentimientos* docentes, resulta inevitable proceder íntegramente a la transformación de la escuela.

Un ejemplo de esta contradicción lo ofrece el grupo de discusión realizado con la participación de alumnos. Concretamente, éstos afirman que, a pesar de las dificultades encontradas para insertarse de manera permanente en el sistema educativo, han tenido la

ocasión de estar presentes en la escuela, poniendo de manifiesto sus agradecimientos al profesorado y a la institución escolar que les han brindado esta oportunidad:

Me dieron la oportunidad de hacer el verano y aquí estoy.

Los que más nos quieren son esos maestros.

Los maestros son los que nos impulsan a ser algo en el mañana.

Me siento aceptada por mis maestros.

Mi profesora es como mi mamá porque ella es la que nos ha dado todo aquí y la queremos mucho.

Al interrogar a los participantes antes mencionados si hay algo que no les gusta de la escuela, responden por unanimidad que todo les gusta. Sin embargo, al continuar indagando, insistiendo sobre si existe algo que no les agrada en la escuela, y preguntándoles si preferirían que la escuela fuese de otra manera, los estudiantes empiezan a aludir una serie de situaciones que hacen de la escuela un espacio poco apto para el aprendizaje y la convivencia:

Los profesores de este centro no se llevan bien.

Hay compañeros también que se pasan... que si uno está hablando con otra persona, vienen y se meten, o cogen las cosas sin permiso... o que le agarran el trasero a algunas hembras.

En otros momentos del discurso grupal, los alumnos explicitan otras circunstancias:

Uno se ha sentido mal porque a veces sin uno hacer nada, lo mandan a uno por una semana para la casa, y nos ponen de castigo.

Sí, te mandan hasta por una semana para la casa.

Si uno se 'faja'²⁵⁸ dentro del curso, o se sube a la azotea, a la tercera vez se va por una semana a la casa.

También nos quitan el recreo... En mi curso nos quitaron el recreo por un año.

A mí me mandaron una vez para la casa porque le quería dar un lapicero a un compañero y se lo tiré. Pero él no lo aparó y se vio mal y me mandaron a la casa por dos días.

²⁵⁸ Recordamos que el verbo fajar admite varias acepciones entre las cuales destaca la siguiente: pegar a alguien una bofetada o cosa semejante.

O si ven a uno 'pasillando' te dejan fuera de la clase.

Ahora, se presentan algunas de las contradicciones explicitadas por docentes en el grupo de discusión que perciben el *aislamiento* que sufre el/la estudiante en situación de sobreedad, aunque, con frecuencia, éstos no ponen en relación este desamparo con la falta de condiciones, en el aula, que dificultan la aceptación o la implicación del docente para que éste se muestre dispuesto a trabajar con el alumno o la alumna. De hecho, tal y como lo manifiesta una participante, convencida de haber descubierto la solución ideal para que un estudiante pudiera superar este sentimiento de soledad, tomó la decisión de *sacar* al educando del aula y del programa convencional:

En ese caso, tenía uno con sobreedad. Y se sentía aislado. Lo que se hizo fue que se habló con la Directora de la noche y con la madre para que lo pusiera en la noche e hiciera dos cursos juntos.

Esta percepción según la cual el docente no se considera a sí mismo parte o responsable del problema, desvela la creencia común según la cual *una tarea de la Secretaría de Educación... (es) acabar con la sobreedad*. Con otras palabras, se entiende que el programa que se implementó para nivelar el aprendizaje de los estudiantes en situación de sobreedad con la formación de los alumnos *regulares* provino directamente del Ministerio de Educación de República Dominicana (MINERD).

En este sentido, llama nuestra atención que sólo una maestra que participó en el grupo de discusión puso de manifiesto que su propio deseo explicaba su voluntad de *ayudar y no excluir*:

...Y no tanto eso, sino que uno también ayuda al estudiante. El interés mío es abolir la sobreedad porque no es para no tenerlos, sino para que ellos vayan al grado que les corresponde, porque es que eso les afecta psicológicamente.

6. La actuación innovadora interventiva sobre la sobreedad escolar como oportunidad

En conclusión, en el presente trabajo que constituye nuestra tesis doctoral planteamos que la atención prestada a la condición de sobreedad escolar representa una oportunidad para convertir la institución escolar en una *escuela inclusiva* que, siendo consciente y decidida

de la necesidad de transformar la realidad educativa, se muestra dispuesta a aceptar y atender a cualquier ser humano, independientemente de su condición física, social, económica, emocional... No sólo está convencida de que está obligada a actuar a favor de este cambio, sino que, además, tiene la certeza de que con sus acciones transformadoras contribuyen a que los educandos salgan beneficiados. Estas metas demandan que los implicados en la acción educativa deban y sepan inventar estrategias y actividades, flexibilizar el currículo y la evaluación y crear una experiencia educativa amplia y diversa. Así lo expresa una maestra:

Yo diría que a veces tú exploras cosas con ellos precisamente por su sobreedad. Tú puedes plantearte un tema con niños de cinco o seis años, que luego lo planteas con el grupo de sobreedad y te hacen ver las cosas de una manera diferente, con visiones diferentes.

La escuela inclusiva no postula por la educación especial, sino por una educación formal plural y abierta que debe proveer diversos caminos para enseñar a aprender de manera eficaz, partiendo del supuesto de que se aprende cuando se impulsa al alumno más allá de su capacidad actual individual y cuando existe una motivación para aprender.

De este modo, la educación formal *se abre a la atención a la diversidad*, tal y como lo hemos defendido a lo largo de nuestro trabajo. Así, desde esta concepción, el docente se convierte en un organizador de oportunidades de aprendizajes, que espera que las clases sean atractivas para todos y fomenten el pensamiento crítico y creativo, amén de un compromiso solidario con la comunidad y de ser partícipe de la responsabilidad ciudadana con respecto a su país.

Finalmente, se hace necesaria la construcción de liderazgos facilitadores de la inclusión, o lo que algunos autores llaman *liderazgo educativo transformacional*, según el cual todos los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje²⁵⁹ sean un ejemplo de vivencia de los *valores*. Sobre este punto Fals Borda (1980/1992) hace hincapié en la existencia de *valores sustanciales* que son los mismos que intervienen en la conformación de las *utopías*. Son valores que traspasan la cultura dominante para resurgir dentro del trabajo participativo.

²⁵⁹ Entre los actores figuran el personal directivo, docente, administrativo y de apoyo, así como el estudiantado.

A modo de cierre final, se aporta un comentario extraído del grupo de discusión constituido por docentes. A tenor de esta consideración que comporta una dimensión muy humana, se sostiene que, pese a las contradicciones internas y externas que se puedan tener y presentar, es importante aceptar y atender a los niños y jóvenes en situación de sobreedad escolar:

Mira, yo quería decirte que hay cosas en la vida, como solidarizarte, que no todo es palpable. Yo digo que el bien, que tú puedes hacer hoy, los prepara para el mundo. Yo estoy consciente de eso. Si tú te pones a esperar... porque la vida es un cambio de que yo doy, esperando recibir, (no se haría nada. Lo añadido es nuestro.). Hay que entregarse y dar lo mejor de ti porque, al final, eso es lo que va a contar: la satisfacción del deber cumplido.

Bibliografía

- Abu Alia, A. (2006). Making the learning environment more welcoming, Palestine. *Enabling Education*, 10, 17. Reino Unido: The University of Manchester.
- Agelet J., y otros (2001). *Estrategias Organizativas de Aula. Propuestas para atender la diversidad*. Barcelona: Graó.
- Ainscow, M. (2003). *Desarrollo de sistemas educativos inclusivo*. Reino Unido: The University of Manchester.
- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Akyeampong, K. (2009). Revisiting Free Compulsory Universal Basic Education (FCUBE) in Ghana. *Comparative Education*, 45 (2), 175-195.
- Al-shureify, M. A. S. (2006). Including working children in education, Yemen. *Enabling Education*, 10, 7. Reino Unido: The University of Manchester.
- Álvaro, J. L. & Garrido, A. (2003). *Psicología Social: Perspectivas psicológicas y sociológicas*. Madrid: Ed. McGraw Hill.
- Álvaro, J., Garrido, A. & Torregrosa Peris, J. R. (Eds.). (1996). *Psicología Social Aplicada*. Madrid: Ed. McGraw Hill.
- Andújar, C. (2000). Informe de viaje a México. República Dominicana: Secretaría de Estado de Educación (SEE).
- Andújar, C. & Hernández, R. (2000). Desarrollo de escuelas inclusivas: experiencias demostrativas. República Dominicana: UNESCO & Secretaría de Estado de Educación (SEE).
- Andújar, C., Scheker, A. & Hernández, R. (1998). Atender la diversidad en la experiencia educativa del Nivel Básico. En Malagón, J., Rodríguez, M. & Vincent, M. (Eds.). *Memorias. Primer Congreso Internacional de Innovaciones Educativas*. República Dominicana: Instituto APEC de Innovaciones Educativas.
- Apple, M. (1982/1994). *Educación y Poder*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Ayala, J., Quiroga, L. & Pacheco, B. (2006). *Percepciones, actitudes y prácticas relacionadas con la igualdad de género en la escuela rural*. República Dominicana: Plan Internacional.
- Banco Central de la República Dominicana. (2008). *Encuesta Nacional de Fuerza de Trabajo* (ENFT). Santo Domingo.

- BM & BID-Banco Mundial & Banco Interamericano de Desarrollo- (2006). *Informe sobre la Pobreza en la República Dominicana: Logrando un crecimiento económico que beneficie a los pobres*. Resumen Ejecutivo. Santo Domingo.
- Barber, M. & Mourshed, M. (2008). Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos. *Documentos PREAL*, 41, 48 páginas. Chile: CINDE & INTER-AMERICAN DIALOGUE.
- Bergere Dezaphii, J. A. (2005). Métodos y Técnicas Cualitativas: Investigación-Acción. Curso impartido en el *Doctorado en Psicología Social: Una Perspectiva Interdisciplinar*. Convenio Universidad Complutense de Madrid (UCM) y Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD). República Dominicana.
- Bergere Dezaphii, J. A. (1999). Actitudes de las mujeres marroquíes inmigrantes hacia la emigración y la percepción social de las actitudes de la población española hacia la inmigración y los inmigrantes. En varios, *Mujeres y Desarrollo, II Encuentros Euromediterráneos para el Desarrollo* (p.199-272). Madrid: DGM.
- Bergere Dezaphii, J. A. (1996). Psicología Social de los procesos migratorios y relaciones intergrupales. En J. L. Álvaro, A. Garrido & J. R. Torregrosa, (Eds.). *Psicología Social Aplicada* (p.269-293). Madrid: McGraw-Hill/Interamericana de España.
- Bergere Dezaphii, J. (1992). Actitudes de la población madrileña hacia los inmigrantes. Departamento de Psicología Social. Facultad de Ciencias Políticas y Sociología. Universidad Complutense de Madrid.
- Berger, P. L. & Luckmann, T. (1972). *La Construcción Social de la Realidad*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Berman, M. (1990). *El Reencantamiento del Mundo*. Chile: Cuatro Vientos Editorial. (2da. Reimpresión).
- Blanco, R. (2009). La atención educativa a la diversidad: las escuelas inclusivas. En A. Marchesi, J. C. Tedesco & C. Coll (Eds.). *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza. Metas Educativas 2021* (p. 87-99). España: OEI & Fundación Santillana.
- Blanco, R. (2006). La equidad social y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en la educación*, 4 (3), 1-15.
- Blanco, R. La calidad de la educación: un asunto de derechos humanos. Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe. OREALC/UNESCO Santiago, Chile. Recuperado de <http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?id=132887>
- Blanco, R. (2005). Los docentes y el desarrollo de escuelas inclusivas. *Revista PRELAC* (Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe), 1, 174-177. Recuperado de

- <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001446/144666s.pdf#144749>
- Booth, T. Haciendo espacio para el desarrollo educacional: valores inclusivos y el índice de inclusión. Canterbury Christchurch University, 15 páginas. Recuperado de <file:///C:/Users/rocio/Downloads/ponencia%20de%20tony%20booth%20%20en%20castellano.pdf>
- Braslavsky, C. (2004). *Diez Factores para una Educación de Calidad para Todos en el Siglo XXI*. Documento Básico. España: Fundación Santillana.
- Braslasky, C. (1999). *Re-haciendo Escuelas. Hacia un nuevo paradigma en la educación latinoamericana*. Argentina: Ed. Santillana.
- Braunstein, N. A. (1985). ¿Cómo se constituye una ciencia? En N. A. Braunstein, M. Pasternac, G. Benedito & F. Saal (Eds.), *Psicología, ideología y ciencia* (p. 7-21). México: Siglo XXI Editores, S.A.
- Calvo, G., Ortiz, A. M. & Sepúlveda, E. (2009). *La escuela busca al niño en Medellín, Colombia*. España: Fundación Iberoamericana para la Educación, la Ciencia y la Cultura. 127 páginas.
- Caride Gómez, J. A. (1993). La evaluación de “lo” social: tema y proceso de la IAP. *Documentación Social*, ISSN 0417-8106, 92, 109-120.
- Centro Cultural Poveda (2011). Cogestión Regional 10. Información general. Recuperado de www.centropoveda.org/Cogestion-Regional-10.html
- CEPAUR (1986). *Desarrollo a Escala Humana. Una opción para el futuro*. Suecia: Centro de Alternativas de Desarrollo y Fundación Dag Hammarskjöld. 94 páginas.
- Choque L. (2009). Ecosistema educativo y fracaso escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49, 1-9.
- Crespo, E. (1995). *Introducción a la Psicología Social*. Madrid: Ed. Universitaria.
- De Lima Jiménez, D. (2011). Factores que obstaculizan los Planes Decenales. (Ponencia no publicada). República Dominicana: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Programa de República Dominicana.
- De Lima Jiménez, D. (2003). Efectos de la no repitencia en primero y segundo grados. En UNESCO & SEE (Eds.), *Cuadernos de Educación Básica para Todos*. República Dominicana: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Programa de República Dominicana.
- Delors, J. y otros (1996). La educación encierra un tesoro. París: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590so.pdf>
- Delors, J. (1994). Los cuatro pilares de la educación. En *La educación encierra un tesoro* (p. 91-103). Madrid: Santillana/UNESCO. Recuperado de http://uom.uib.es/digitalAssets/221/221918_9.pdf

- De Miguel Díaz, M. (1993). La IAP un paradigma para el cambio social. En *Documentación Social*, ISSN 0417-8106, 92 (julio-septiembre), 91-108.
- Domènech, M. & Tirado, F. J. (2001). Ciencia, tecnología y sociedad: nuevos interrogantes para la psicología. *Boletín de Psicología*, 73, 43-56.
- Duarte, J., Bos, M. S. & Moreno, M. (2009). Inequidad de los Aprendizajes Escolares en América Latina. Análisis multinivel del SERCE según la condición socioeconómica de los estudiantes. Documento de trabajo del BID # IDB-WP-180. Recuperado de http://www.redligare.org/IMG/pdf/inequidad_aprendizajes_escolares_america_latina_serce.pdf
- Duk, C. El enfoque de la educación inclusiva. Flexibilización del currículo para atender la diversidad. Universidad Central de Chile. Recuperado de http://www.lausina.org/datosdeinteres/articulos/doc/el_enfoque_de_la_educacion.pdf
- Educa-Gallup (2005). Encuesta sobre el Uso del Tiempo en las Escuelas Dominicanas. República Dominicana. Recuperado de <http://educaciondigna.com/2011/08/16/por-que-una-lucha-por-educacion-digna/>
- Elizalde, A. (1993). La IAP y el diagnóstico de las necesidades comunitarias. *Documentación Social*. ISSN 0417-8106, 92 (julio-septiembre), 121-140.
- Escudero Muñoz, J. M., González González, M. T. & Martínez Domínguez, B. (2009). El Fracaso Escolar como Exclusión Educativa: Comprensión, Políticas y Prácticas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50 (mayo-agosto), 41-64.
- Escudero Muñoz, J. M. (2005). Fracaso Escolar, Exclusión Social: ¿De qué se excluye y cómo? *Profesorado, revista de curriculum y formación del profesorado*, 1 (1), 1-24. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev91ART1.pdf>
- Fals Borda, O. (1993). La investigación participativa y la intervención social. En M. C. Salazar (Ed.), *La Investigación-Acción-Participativa. Inicios y Desarrollo*. Madrid: Editorial Popular. [También en *Documentación Social*, ISSN 0417-8106, 92 (julio-septiembre), 9-22. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/ejemplar?codigo=13894>]
- Fals Borda, O. (1980/1992). La ciencia y el pueblo: nuevas reflexiones. En M. C. Salazar (Ed), *La investigación-Acción-Participativa. Inicios y desarrollos* (p. 65-84). Madrid: Editorial Popular.
- Fernández, A. (2003). Educación inclusiva: enseñar y aprender entre la diversidad. *Revista Digital Umbral 2000*, 13 (septiembre), 1-10. Recuperado de <http://www.inclusioneducativa.org/content/documents/Generalidades.pdf>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF (1979). Convención sobre los Derechos del Niño. Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas

para los Derechos Humanos. Recuperado de <http://www2.ohchr.org/spanish/law/crc.htm>. [Ver también <http://www.humanium.org/es/convencion-texto/>].

- Freire, P. (1994). *Pedagogía de la Esperanza*. México: Siglo XXI Editores, S. A.
- Freire, P. (1970/1980). *La Educación como Práctica de la Libertad*. México: Siglo XXI Editores, S. A.
- Freire, P. (1969/1986). *Pedagogía del Oprimido*. México, España, Colombia: Siglo XXI Editores, S. A.
- Fundación S. M. (2009). *Estudio de Convivencia Escolar en la República Dominicana*. República Dominicana: Fundación SM.
- García Dauder, S. (2005). *Psicología y Feminismo. Historia olvidada de mujeres pioneras en Psicología*. Madrid: Narcea, S. A. Ediciones. 191 páginas.
- García-Huidobro, J. E. (2009). Una nueva meta para la educación latinoamericana en el Bicentenario. En A. Marchesi, J. C. Tedesco & C. Coll (Eds.), *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza. Metas Educativas 2021* (p. 19-33). España: OEI & Fundación Santillana.
- Gardner, H. (1997). *La Mente no Escolarizada. Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas*. México-España: Biblioteca del Normalista.
- Gardner, H. (1994). *Educación Artística y Desarrollo Humano*. España: Ediciones Paidós.
- Gardner, H. (1983/1993). *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences*. Gran Bretaña: Fontana Press.
- Giddens, A. (2000). *Un Mundo Desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas*. México: Taurus.
- Giroux, H. (1985). Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico. *Cuadernos Políticos*, 44 (julio-diciembre), 36-55.
- Godino, J. D. (2004). Didáctica de las matemáticas para maestros. Departamento de Didáctica de las Matemáticas. Universidad de Granada. ISBN: 84-933517-1-7. Recuperado de http://www.ugr.es/~jgodino/edumat-maestros/manual/9_didactica_maestros.pdf
- Gómez Chacón, I. M. (1997). Procesos de Aprendizaje en Matemáticas con Poblaciones de Fracaso Escolar en Contextos de Exclusión Social. Las influencias afectivas en el conocimiento de las Matemáticas. (Tesis Doctoral). Universidad Complutense de Madrid. España. Recuperada de: <http://uno.grao.com/revistas/uno/015-educacion-matematica-e-internet/investigaciones-procesos-de-aprendizaje-en-matematicas-con-poblaciones-de-fracaso-escolar-en-contextos-de-exclusion-social-las-influencias->

- Gómez Di Vincenzo, J. A. (2011). Basil Bernstein y el código pedagógico. En: *Contra el método. Filosofía e historia de las ciencias y la tecnología*. Recuperado de <http://contraelmetodo.blogspot.com/2011/09/basil-bernstein-y-el-codigo-pedagogico.html>
- González García, M. (1999). El estudio social de la ciencia en clave feminista: género y sociología del conocimiento científico. En M. J. Barral, C. Magallón, C. Miqueo, & M. D. Sánchez, (Eds.), *Interacciones ciencia y género* (p. 39-62). España: Icaria editorial.
- González, N. (2011). Actividades innovadoras para el desarrollo del pensamiento lógico matemático en niños de primer y segundo grados. Santo Domingo: OEI-República Dominicana.
- González Rey, F. L. (2000). *Investigación Cualitativa en Psicología. Rumbos y desafíos*. México: International Thomson Editores.
- Governo do Estado de Sao Paulo (1998). Reorganização da Trajetória Escolar: classes de aceleração. Documento de implementação. Sao Paulo: Secretaria de Estado da Educação y Fundação para Desenvolvimento de Educação. Recuperado de http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/reorg_aceler_p003-011_c.pdf
- Guerrero Ortiz, L. (1998). Cómo educar con calidad si nuestros niños viven en circunstancias difíciles. Ponencia para el Segundo Congreso Internacional de Educación Inicial. Perú: Centauro Editores, S. A.
- Gutiérrez, M. & Puentes, G. (2009). *Aceleración del aprendizaje de la población vulnerable con extraedad en Bogotá, Colombia*. España: Fundación Iberoamericana para la Educación, la Ciencia y la Cultura. 167 páginas.
- Gutierrez C. P., F. (2002). *Simiente de Primavera. Protagonismo de la niñez y la juventud*. España: L'Ullal Ediciones.
- Guzmán, R. M. & Cruz, C. (2009). *Niños, Niñas y Adolescentes fuera del Sistema Educativo en República Dominicana*. Santo Domingo: Foro Educativo.
- Habermas, J. (2003). *Perfiles Filosófico-políticos*. México: Aguilar.
- Habermas, J. (1997). *Ciencia y Técnica como Ideología*. Madrid: Ed. Tecnos.
- Habermas, J. (1996). *La lógica de las ciencias sociales*. Madrid: Ed. Tecnos.
- Hernández Mella, R. & Liranzo Soto, P. (2014). Las Diosas Sometidas: Autoconcepto en mujeres de grupos vulnerables. Segunda parte: resultados y discusión del estudio. *Ciencia y Sociedad*, XXXIX (1), 33-73.
- Hernández Mella, R. & Liranzo Soto, P. (2013). Las Diosas Sometidas: Autoconcepto en mujeres de grupos vulnerables. Encuentros afectivo-participativos y sus efectos en el *self*. *Ciencia y Sociedad*. XXXVIII (4), 659-690.
- Hernández Mella, R. (2012). El Arte Salva. En Ministerio de Educación de República Dominicana (Eds.), *La Educación Artística en el mundo actual: aportes al*

- desarrollo humano y al ejercicio de ciudadanía* (p. 39-49). VII Foro Nacional de Educación Artística. Santo Domingo.
- Hernández Mella, R. & Pacheco Salazar, B. (2012). *Vivir Feliz como Propuesta para un Quehacer Docente Imaginativo e Inclusivo*. Santo Domingo: OEI-República Dominicana.
- Hernández Mella, R. (2011). Contexto de Diversidad. (Ponencia no publicada). República Dominicana: Congreso de Orientación en el Instituto Tecnológico de Santo Domingo (INTEC).
- Hernández Mella, R. & Pacheco Salazar, B. (2011). La Sobreedad Escolar: De la exclusión a la oportunidad. *Ciencia y Sociedad*. ISSN 0378-7680. XXXVI (1), 163-182.
- Hernández Mella, R. & Pacheco Salazar, B. (2009a). El Quehacer Docente en una Escuela Inclusiva. Santo Domingo: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)-República Dominicana.
- Hernández, R. & Pacheco, B. (2009b). De la culpa a la redención: Hacia una nueva psicología. *Ciencia y Sociedad*. ISSN 0378-7680. Vol. XXXIV (4), 505-515.
- Hernández, R. & Pacheco, B. (2009c). Nueva mirada psicológica al “ser mujer”: despertar, transgredir y renacer en el arte. *Ciencia y Sociedad*. ISSN 0378-7680. XXXIV (3), 331-345.
- Hernández Mella, R. & Pacheco Salazar, B. (2008). Eva Muda la Piel: De la culpa a la redención. Re-encantando el (ha)ser femenino en el imaginario social. (Manuscrito no publicado. Proyecto de Investigación). República Dominicana: Instituto Tecnológico de Santo Domingo (INTEC).
- Hernández Mella, R. (2008). Proyecto de Atención a la Sobreedad en el Nivel Básico de Escolaridad. República Dominicana: Secretaría de Estado de Educación (SEE)-Oficina de Cooperación Internacional (OCI).
- Hernández Mella, R. (2007). Aura-Alma-Arte: Cerebro-Psicología-Educación. (Ponencia no publicada). República Dominicana: Fundación Tonucci: Educando para la Diversidad.
- Hernández Mella, R. (2004). Educación en la Diversidad: En voz alta sobre concepciones y estrategias desde la psicología educativa. (Ponencia no publicada). Guatemala: Primer Congreso Regional de la Sociedad Interamericana de Psicología (SIP).
- Hernández Mella, R. & Andújar, C. (2002). Relativo a la dimensión afectiva. En M. Vincent, O. Camilo, R. Hernández, C. Andújar, M. Matos M, J. Reyes, L. Tapia, N. González, F. Bautista, & L. Domínguez (Eds.), *Perfil del Estudiante Dominicano del Nivel Básico*. Serie Investigación Educativa No.6. República Dominicana: Secretaría de Estado de Educación (SEE).

- Hernández, R. & Andújar, C. (1999). Valoración del Desarrollo Socio-Afectivo. Instrumento, resultados y conclusiones. (Ponencia no publicada). Venezuela: XXVII Congreso de la Sociedad Interamericana de Psicología.
- Hernández M., R., Andújar S., C., Schecker M., A. & Amiana E., C. (1999). En Secretaría de Estado de Educación (Eds.), *Cuadernos: Educación en la Diversidad*. República Dominicana:
- No.3: Algunas estrategias para trabajar en el aula
 - No.4: Adaptaciones curriculares
 - No.5: Estrategias para promover el aprendizaje de la lectura y la escritura
 - No.6: Proyecto de aula
- Hernández Mella, R. (1992). Aprender y Enseñar: Una vieja preocupación pensada de una nueva manera. República Dominicana: Plan Decenal de Educación.
- Hernández Mella, R. (1991). Desde la psicología, con cariño. República Dominicana: Listín Diario, Sección Educación.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. & Baptista Lucio, M. del P. (2010). *Metodología de la Investigación*. Quinta Edición. Perú: McGraw Hill-Educación.
- Hornillo Gómez, I. (2009). Perspectiva Emocional y de Género en el Fracaso Escolar: Un estudio sociocultural en programas de Garantía Social. (Tesis Doctoral). Universidad de Sevilla. Facultad de Ciencias de la Educación. España. Recuperado de <http://fondosdigitales.us.es/tesis/tesis/990/perspectiva-emocional-y-de-genero-en-el-fracaso-escolar-un-estudio-sociocultural-en-programas-de-garantia-social/>
- IIPE-Buenos Aires (2002). Estrategias Sistémicas de Atención a la Deserción, la Repitencia y la Sobreedad en Escuelas de Contextos Desfavorecidos. Un balance de los años '90 en la Argentina. OEA y MECT-Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Argentina. Recuperado de <http://www.iipe-buenosaires.org.ar/publicaciones/estrategias-sist-micas-de-atenci-n-la-deserci-n-la-repitencia-y-la-sobreedad-en>
- Íñiguez Rueda, L. & Pallí Monguillod, C. (2002). La Psicología Social de la Ciencia: Revisión y discusión de una nueva área de investigación. *Anales de Psicología* ISSN: 0212-9728. 18 (1), 13-43.
- Jiménez, L. (2010). Arte, cultura y ciudadanía: hacia la construcción de valores. En B. Toro & A. Tallone (Eds.), *Educación, valores y ciudadanía. Metas Educativas 2021* (p. 203-214). España: OEI & Fundación SM.
- Jokisch, R. (2000). Apuntes sobre la Teoría de la Acción Comunicativa de Jürgen Habermas desde el punto de vista de la Metodología de las Distinciones. *Estudios Políticos*, 24 (mayo-agosto), 81-128.

- Juliano Corregido, D. (2001). *Inmigración y Educación en la Clave de Futuro*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Jung, C. G. (1970). *Arquetipos e inconsciente colectivo*. España: Paidós. Psicología Profunda.
- Kemmis, S. (1990/1992). Mejorando la educación mediante la investigación-acción. En O. Zubert-Skerrit *Action Research for Change and Development*. Brisbane, Australia: Universidad de Griffith.
- Kemmis, S. (1986/1988). *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Ediciones Morata, S. A.
- Lagos, I., Núñez, M., Esparza, P., Marín, C., León, C., Cartillo, Y., Lavanderos, F. & Torres, A. (2011). Taller de Filosofía, Comprensión Lectora, Argumentación Oral e Inteligencia Lógica en Escolares Vulnerables. *REXE-Revista de Estudios y Experiencias en Educación*. ISSN 0717-6945. ISSN en línea 0718-5162, 10, (20, agosto-diciembre), 91-108.
- Lewin, K. M. (2009). Access to education in sub-Saharan Africa: patterns, problems and possibilities. *Comparative Education*. 45, (2), 151-174.
- Lewin, K. (1946/1992). La investigación-acción y los problemas de las minorías. En M. C.
- Salazar, Compiladora *La investigación-acción-participativa. Inicios y desarrollos*. Madrid: Editorial Popular.
- Ley 136-03 (2003). Código para la Protección de Niños, Niñas y Adolescentes. Santo Domingo, República Dominicana.
- Ley 66-97 (1997). Ley General de Educación. Santo Domingo. República Dominicana.
- López, N. (2009). Las metas educativas ante el nuevo panorama social y cultural de América Latina. En A. Marchesi, J. C. Tedesco & C. Coll (Eds.), *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza. Metas Educativas 2021* (p. 35-45). España: OEI & Fundación Santillana.
- Lozano, W. (1997). *La Urbanización de la Pobreza. Urbanización, Trabajo y Desigualdad en Santo Domingo*. República Dominicana: FLACSO.
- Marchesi, A. (2010). Preámbulo. En B. Toro & A. Tallone (Eds.), *Educación, valores y ciudadanía. Metas Educativas 2021* (p. 13-15). España: OEI & Fundación SM.
- Martín-Baró, I. (1998). *Psicología de la liberación*. Madrid: Editorial Trotta.
- Martín-Baró, I. (1986). Hacia una psicología de la liberación. *Boletín de Psicología*, 22, 219-231. Recuperado de <http://www.uca.edu.sv/deptos/psicolog/hacia.htm>
- Martínez Domínguez, B. (2005). Las medidas de respuesta a la diversidad: posibilidades y límites para la inclusión escolar y social. *Profesorado, revista de*

- currículum y formación de profesorado*, 1 (1), 1-31. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev91ART2.pdf>
- Martín Gordillo, M. (2010). Ciencia, tecnología y participación ciudadana. En B. Toro & A. Tallone (Eds.), *Educación, valores y ciudadanía. Metas Educativas 2021* (p. 41-57). España: OEI & Fundación SM.
- Martínez Martín, M. (2010). Educación y ciudadanía en sociedades democráticas: hacia una ciudadanía colaborativa. En B. Toro & A. Tallone (Eds.), *Educación, valores y ciudadanía. Metas Educativas 2021* (p. 59-72). España: OEI & Fundación SM.
- Marty, G. (1997). Hacia la Psicología del Arte. *Psicothema*. ISSN 0214 – 9915, 9 (1), 57-68.
- Maturana R., H. (1992). *Emociones y Lenguaje en Educación y Política*. Chile.: Colección Hachette-Comunicación.
- Maturana R., H. (1992). *El Sentido de lo Humano*. Chile: Hachette-Ediciones Pedagógicas Chilenas.
- Maturana R., H. (1990). *Biología de la Cognición y Epistemología*. Chile: Ed. Universidad de la Frontera. Serie Ensayos.
- MEPYD & CONARE -Ministerio de Economía, Planificación y Desarrollo, y Consejo Nacional de Reforma del Estado- (2010). *Un viaje de transformación hacia un país mejor. Propuesta de Estrategia Nacional de desarrollo 2010-2030*. República Dominicana.
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. República de Argentina (1996). *Plan Social Educativo para Todos*. Buenos Aires.
- Montealegre Hurtado, R. (2001). Percepción Estética: Una relación entre arte y psicología. Ponencia en el 28vo. Congreso Interamericano de Psicología. Chile: Psikolibro. Recuperado de http://biblio3.url.edu.gt/Libros/2012/LYM/28C_INPsi2002.pdf
- Montero, M. & Serrano-García, I. (Eds.). (2011). *Historias de la Psicología Comunitaria en América Latina: participación y transformación*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Montero, M. (2004). *Introducción a la Psicología Comunitaria*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Montero, M. (1994a) Un paradigma para la psicología social. Reflexiones desde el quehacer en América Latina. En M. Montero (Eds.), *Construcción y Crítica de la Psicología Social*. Barcelona: Ed. Anthropos.
- Montero, M. (1994b) La Psicología Social en la América Latina. *Revista Anthropos*. ISBN 2910005343577, 156. Barcelona: Psicología Antropos.
- Moore, T. (1999). *El Placer de Cada Día*. Barcelona: Biblioteca Bolsillo.

- Moore, T. (1993). *El Cuidado del Alma. Guía para el cultivo de lo profundo y lo sagrado en la vida cotidiana*. Barcelona: Editorial Urano, S. A.
- Morín, E. (2010). Elogio de la metamorfosis. El País. Tribuna: La cuarta página. Recuperado de elpais.com/diario/2010/01/17/0pinion.
- Morín, E. (1999). *La Cabeza Bien Puesta*. Argentina: Nueva Visión.
- Murillo, J., Kricheksy, G., Castro-Zapata, A. & Reyes Hernández, C. Liderazgo para la inclusión escolar y la justicia social. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14 (1), p.169-186. Recuperado de <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num1/art8.pdf>
- Murillo Torrecilla, F. J. & Román Carrasco, M. (2011). ¿La escuela o la cuna? Evidencias sobre su aportación al rendimiento de los estudiantes de América Latina. Estudio multinivel sobre la estimación de los efectos escolares. *Profesorado-Revista de curriculum y formación del profesorado*. ISSN 1989-63ax (edición electrónica).15 (3, diciembre), 27-50. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev153ART3.pdf>
- Mussons Rojas, O. (2011). Conociendo el alma a través de los esquemas de Bach, Jung y el Árbol de la Vida. Recuperado de <http://www.sedibac.org/CONGRESO%202011/CD/PDF/O-Mussons-.pdf>
- Naples, N. A. (2003). *Feminism and method: ethnography, discourse analysis, and activist research*. London: Taylor & Francis Books, Inc.
- Navarro, Vicenc (2011). El fracaso del neoliberalismo en el mundo y en la Unión Europea. Sistema Digital. Recuperado de <http://www.vnavarro.org/?p=5594>
- NCTM-National Council of Teacher of Mathematics (2000): *Principles and standards for school mathematics*. Portland, Oregon: Graphics Arts Center.
- Núñez Hurtado, C. (2001). *La Revolución Ética*. Argentina: Grupo Editorial Lumen.
- OCDE (2008). Informe sobre las Políticas Nacionales de Educación: República Dominicana.
- OEI-Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2010). Metas educativas 2021. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios. Consulta Nacional. República Dominicana. 224 páginas.
- OEI-República Dominicana (2010). Metas educativas 2021. República Dominicana hacia el 2021. Documento País. OEI-RD, MINERD, INFOTEP, MESCYT. República Dominicana.
- OEI (2008). *Metas educativas 2021*. La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios. España: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

- OIT, IPEC, SIMPOC (2002). Trabajo Infantil y Adolescente en Cifras. América Central y República Dominicana. Costa Rica: Oficina Internacional del Trabajo.
- OIT-Organización Internacional del Trabajo (2000). Encuesta Nacional de Trabajo Infantil (ENTI) 2000. República Dominicana.
- OIT (1995). Le Travail des infants. Consejo de Administración. Comisión de Empleo y Política Social. Ginebra: Oficina Internacional del Trabajo.
- ONE-Oficina Nacional de Estadística (2011): IX Censo Nacional de Población y Vivienda 2010. Informe de resultados preliminares. Ministerio de Economía, Planificación y Desarrollo. República Dominicana.
- ONE (2009). República Dominicana en Cifras. Santo Domingo. Recuperado de <http://www.one.gob.do/index.php?module=articles&func=display&aid=12>
- ONE (2009). Panorama Estadístico. Documento de Investigaciones. Año 2, No. 11. Boletín Mensual. Enero. Secretaría de Estado de Economía, Planificación y Desarrollo. República Dominicana.
- ONE/MINERD (2007). Cantidad de planteles educativos, según sector. Año lectivo 2007. República Dominicana. Consultado en <http://www.one.gob.do/>
- ONE/MINERD (2006). Personal docente por año lectivo y titulación, según sector y nivel. República Dominicana. Consultado en <http://www.one.gob.do/>
- ONE/MINERD (2004). Número de centros educativos, según sector, año lectivo 2002-2004. República Dominicana. Consultado en <http://www.one.gob.do/>
- Oraison, M.. (2010). Individuación y participación: tensiones en la construcción de ciudadanía. En B. Toro & A. Tallone (Eds.), *Educación, valores y ciudadanía. Metas Educativas 2021* (p. 75-94). España: OEI & Fundación SM.
- OREALC/UNESCO-Santiago (2012). Antecedentes y Criterios para la Elaboración de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe. Chile. Recuperado de http://www.orealc.cl/educacionpost2015/wpcontent/blogs.dir/19/files_mf/antecedentesycriteriosparapol%C3%ADticaspublicasparadocentesfinal.pdf
- Ovejero Bernal, A. (2000). Psicología social moderna emancipadora: entre la psicología crítica y el posmodernismo. *Revista Electrónica Iberoamericana de Psicología Social: R.E.I.P.S.* ISSN 1576-0413. 1 (1). Recuperado de <http://www.psico.uniovi.es/REIPS/v1n1/articulo2.html>
- Ovejero Bernal, A. (1998). *Las Relaciones Humanas. Psicología Social Teórica y Aplicada*. España: Editorial Biblioteca Nueva.
- Ovejero Bernal, A. (1996). *Las Relaciones Humanas. Psicología Social Teórica y Aplicada*. En J. L. Álvaro, A. Garrido, & J. R. Torregrosa (Eds.), *Psicología Social Aplicada*. Madrid: McGraw-Hill.

- Pacheco, B. (2008). *Dialogando con las Brujas: Aportes a la Epistemología Feminista*. (Tesis de maestría, inédita). Instituto Tecnológico de Santo Domingo (INTEC). República Dominicana.
- Park, P. (1989/1992). Qué es la investigación-acción-participativa. Perspectivas teóricas y metodológicas. En M. C. Salazar (Ed.), *La investigación-acción-participativa. Inicios y Desarrollos* (p. 135-174). Colombia: Editorial Popular.
- Perassi, Z. (2009). ¿Es la evaluación causa del fracaso escolar? *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 65-80.
- Piaget, J. (1986). *Seis Estudios de Psicología*. Barcelona: Barral Editores.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1984). *Psicología del Niño*. Madrid: Ediciones Morata.
- Piaget, J. (1977). *Estudios Sociológicos*. España: Ed. Ariel.
- Piaget, J. (1975). *Problemas de Psicología Genética*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Picardo, O. & Victoria, J. (2009). *Educación acelerada en El Salvador. Estudios de Políticas inclusivas*. España: Fundación Iberoamericana para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 119 páginas.
- Pichardo Almonte, A. (2010). *Pedagogía de la solidaridad: Educar para la emancipación*. (Ponencia no publicada). República Dominicana: Universidad Autónoma de Santo Domingo.
- Pinkola Estés, C. (1998). *Mujeres que corren con los lobos*. Barcelona: Ediciones Grupo Z.
- PNUD-República Dominicana (2010). *Política Social: capacidades y derechos*. Volúmenes I y II. Oficina de Desarrollo Humano. República Dominicana.
- Porto Currás, M. & González González, M. T. (2011). Programas y Medidas contra el Abandono Escolar en la Enseñanza Obligatoria: Análisis comparado entre España y Argentina. Comunicación presentada en el IV Congreso Nacional/III Encuentro Internacional de Estudios Comparados en Educación “¿Hacia dónde va la educación en la Argentina y en América Latina? Construyendo una nueva agenda”. Buenos Aires: Sociedad Argentina de Estudios Comparados (SAECE). Recuperado de <http://www.saece.org.ar/docs/congreso4/trab81.pdf>
- Pozzoli, M. T. (2007). Espiritualidad, Arte y Belleza: Espacios del universo para el desarrollo humano desde el pensamiento complejo. *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*. ISSN: 0717-6554. 5, (17). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=30501708>
- Prats, E. (Ed.). (2007). *Multiculturalismo y educación para la equidad*. Colección Educación en Valores. España: Ediciones Octaedro – OEI (Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura). 166 páginas.

- PREAL (2012). Centros de Excelencia para la Capacitación de Maestros, CETT. En Formas y Reformas de la Educación. La lecto-escritura: Una prioridad para mejorar la calidad de la educación en América Latina. Serie Mejores Prácticas. Febrero. Año 14/No. 39. Recuperado de [http://www.preal.org/BibliotecaDes.asp?id=2308&Camino=63|Preal%20Publicaciones/312|Resumenes%20\(Briefs\)/66|Serie%20Mejores%20Pr%20E1cticas](http://www.preal.org/BibliotecaDes.asp?id=2308&Camino=63|Preal%20Publicaciones/312|Resumenes%20(Briefs)/66|Serie%20Mejores%20Pr%20E1cticas)
- PREAL (2012). Estrategia de Lectura, Escritura y Matemática, LEM. En Formas y Reformas de la Educación. La lecto-escritura: Una prioridad para mejorar la calidad de la educación en América Latina. Serie Mejores Prácticas. Febrero. Año 14/No. 39. Recuperado de [http://www.preal.org/BibliotecaDes.asp?id=2308&Camino=63|Preal%20Publicaciones/312|Resumenes%20\(Briefs\)/66|Serie%20Mejores%20Pr%20E1cticas](http://www.preal.org/BibliotecaDes.asp?id=2308&Camino=63|Preal%20Publicaciones/312|Resumenes%20(Briefs)/66|Serie%20Mejores%20Pr%20E1cticas)
- PREAL (2007). Mucho por Hacer. Informe de Progreso Educativo de Centro América y la República Dominicana. Recuperado de http://www.oei.es/quipu/preal_info07.pdf
- Progoff, I. (1992). *At a Journal Workshop: Writing to access the power of the unconscious and evoke creativity ability*. New York: Jeremy P. Tarcher / Putnam.
- II Pronunciamiento Latinoamericano (2010). Por una educación para todos. Recuperado de <http://educacion-para-todos.blogspot.com/2010/08/pronunciamiento-latinoamericano-por-una.html>
- Quiroga de, A. P. (2002). Las relaciones entre el proceso social y la subjetividad hoy. En J. F. Morales, D. Páez, A. Kornblit & D. Asún (Eds.). *Psicología Social* (p.75-94). Argentina: Prentice Hall & Pearson Educación, S. A.
- Quiroga de, A. P. (2001). El universo compartido de Paulo Freire y Enrique Pichon Rivière. Recuperado de http://www.espiraldialectica.com.ar/espiral/pdf/quiroga_sobre_freire.pdf
- Quiroga, E. (2007). Los tres paradigmas en investigación. Recuperado de www.slideshare.net/EstebanQuiroga/los-tres-paradigmas-en-investigacion
- Radl Philipp, R. (1998). La teoría del actuar comunicativo de Jürgen Habermas: Un marco para el análisis de las condiciones socializadoras en las sociedades modernas. Santiago de Compostela: *Papers 56* (p. 103-123). Recuperado de http://www.infoamerica.org/documentos_pdf/habermas02.pdf
- Rahman, M. Anisur & Fals Borda, O. (1989/1992). La situación actual y las perspectivas de la IAP en el mundo. En M. C. Salazar (Ed.). *La investigación-acción-participativa. Inicios y Desarrollos*. Madrid: Editorial Popular.
- Rodríguez G., G., Gil F., J. & García J., E. (2004). *Metodología de la investigación cualitativa*. La Habana: Editorial "Félix Varela". 378 págs.

- Rodríguez Izquierdo, R. M. (2003). La atención a la diversidad cultural: un reto educativo en la sociedad global. Algunas propuestas de intervención. En Herrera, F., Mateos, F., Ramírez Fernández, S., Ramírez Salguero, M. I. & Roa J. M. (Eds.), *Inmigración, interculturalidad y convivencia*. Ceuta: Instituto de Estudios Ceutíes. [También en Rodríguez Izquierdo, R. M. (2004). Atención a la diversidad cultural en la escuela: Propuestas de intervención sociopedagógica. *Educación a Futuro*, 10, 37-47. Recuperado de http://segundaslenguaseinmigracion.com/L2ycomptext/Atencion_a_la_diversidad_cultural_Propuestas_de_intervencion_sociopedagogica.pdf]
- Ruiz Morón, D. & Pachano, L. (2006). La extraedad como factor de segregación y exclusión escolar. *Revista de Pedagogía*. 37 (78), 33-69. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/659/65907803.pdf>
- Salazar, M. C. (1992). Introducción. En Salazar, M. C. (Ed.), *La investigación-acción-participativa. Inicios y desarrollos*. Madrid: Editorial Popular.
- Sánchez, J. (2011). Del postmodernismo individualista al indígnense del 15-M. *Perspectiva Ciudadana*. República Dominicana. Recuperado de <http://www.perspectivaciudadana.com/contenido.php?itemid=37009>
- Sangrador, J. L. (2001). Hacia una psicología social abierta, plural y emancipadora. En J. Fernández (Ed.), *La Psicología, una Ciencia Diversificada*. Madrid: Ed. Pirámide.
- Sangrador, J. L. (1984). Hacia una psicología social, abierta, plural y emancipadora. En J. Fernández (Ed.), *La Psicología Social*. Barcelona: Ed. Hora, S.A.
- Sapelli, C. & Torche, A. (2004). Deserción Escolar y Trabajo Juvenil: ¿Dos caras de una misma decisión? *Cuadernos de Economía*, 41 (Agosto), 173-198.
- Schmelkes, S. (2009). Equidad, diversidad, interculturalidad: las rupturas necesarias. En A. Marchesi, J. C. Tedesco & C. Coll. (Eds.), *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza. Metas Educativas 2021* (p. 47-56). España: OEI & Fundación Santillana.
- SEE-OCI -Secretaría de Estado de Educación y Oficina de Cooperación Internacional- (2005). Los Objetivos del Milenio. Santo Domingo. República Dominicana.
- SEE -Secretaría de Estado de Educación- (2008). Plan Decenal de Educación 2008-2018. Resultados de la quinta revisión.
- SEE -Secretaría de Estado de Educación- (1997). Ley General de Educación No. 66'97. Santo Domingo, República Dominicana.
- SEEBAC -Secretaría de Estado de Educación Bellas Artes y Cultos- (1995). Fundamentos del Curriculum. Naturaleza de las áreas y ejes transversales. Tomo II. Serie Innova 2000. República Dominicana.
- Shinoda Bolen, J. (1998). *Viaje a Ávalon. La peregrinación de una mujer en la mitad de la vida*. España: Ediciones Obelisco.

- SITEAL -Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina- (2006). Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina. Argentina: UNESCO:IPE (Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación)-Buenos Aires y OEI.
- Stein, M. (2008). *El Mapa del Alma según Jung*. Barcelona: Ediciones Luciérnaga.
- Tapia, L., González, N., González, S., Ramírez, L. & Domínguez, L. (2011). Evaluación diagnóstica de Cuarto Grado de la Educación Básica. (Manuscrito no publicado. Proyecto de investigación). República Dominicana: INTEC-MINERD.
- Tapia, L., Hernández Mella, R. y otros (2010). *Metas Educativas. Consulta Nacional*. Santo Domingo: OEI-República Dominicana.
- Terigi, F. (2009a). *Segmentación urbana y educación en América Latina. El reto de la inclusión escolar*. España: Fundación Iberoamericana para la Educación, la Ciencia y la Cultura. 193 páginas.
- Terigi, F. (2009b). El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: hacia una reconceptualización situacional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 23-39.
- TIMSS (2003). Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias. (Trends in International Mathematics and Science Study). Recuperado de <http://timssandpirls.bc.edu/timss2003.html>
- Tomlinson, C. A. (2007). *Estrategias para trabajar con diversidad en el aula*. Buenos Aires: Paidós. 208 páginas.
- Tonucci, F. (1996). *¿Enseñar o Aprender?* Editorial Losada, S. A. Argentina.
- Toro, B. & Tallone, A. (2010). *Educación, Valores y Ciudadanía. Metas Educativas 2021*. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios. España: OEI & Fundación SM.
- Torregrosa Peris, J. R. (1984). Introducción. En J. R. Torregrosa & Crespo, E. (Eds.), *Estudios Básicos de Psicología Social*. Barcelona: Ed. Hora, S. A.
- Torres, R. M. (2006). Derecho a la Educación. Es mucho más que acceso de niños y niñas a la escuela. Ponencia presentada en el Simposio Citat.edu: Nuevos retos, nuevos compromisos. Octubre. Barcelona. Recuperado de <http://www.observatorio.org/colaboraciones/2007/6DerechoEducacionRosaMaTorres010107.pdf>
- Torres, R. M. (2005). Justicia educativa y justicia económica: 12 tesis para el cambio educativo. Fe y alegría. Movimiento de Educación Popular Integral y Promoción Social. Recuperado de http://www.feyalegria.org/images/acrobat/12%20tesis_7043.pdf
- UNESCO: IPE (2006). *Mejorar la equidad en la educación básica. Lecciones de programas recientes en América Latina*. 1ra. Edición, París, 272 páginas. ISBN 92-803-3290-2. Recuperado de

- <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001488/148802s.pdf>
UNESCO/LLECE (2008). SERCE-Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación. Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe. Recuperado de
<http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001902/190297s.pdf>
- UNESCO (2008). Informe de Seguimiento a la EPT en el Mundo. Resumen 2008. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Recuperado de
<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001548/154820s.pdf>
- UNESCO (2000). Marco de Acción de Dakar. Senegal. Recuperado de
<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147s.pdf>
- UNESCO (1994): Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales. Salamanca. Recuperado de
http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF
- UNESCO (1990): Declaración Mundial sobre Educación para Todos. Jomtien, Tailandia. Recuperado de
<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086289sb.pdf>
- Valentí Batlle, T. (2004). *Sinfonía Interior. Un poema sin palabras*. República Dominicana: Amigo del Hogar.
- Valentí, T. (2002). *Caminando en el asombro*. República Dominicana: Amigo del Hogar.
- Valentí, T. (1997). *Descubrir y discernir*. República Dominicana: Editora Buho.
- Valentí T. (1982). *Semilla de crecimiento*. Madrid: Narcea, S. A. de Ediciones
- Valeirón, L. (1998). Resultados Pruebas de Matemática y Español de los y las Estudiantes de 4°. 6° y 8° Grados del Nivel Básico. Santo Domingo. República Dominicana: Secretaría de Estado de Educación (SEE).
- Vélez Saldarriaga, M. C. (1999). *Los Hijos de la Gran Diosa. Psicología Analítica, mito y violencia*. Medellín, Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.
- Villamán, M. (2009). La Cuestión Modernidad-Postmodernidad en el Pensamiento Social Dominicano. En R. Núñez (Ed.), *Festival de las Ideas. Retrospectiva y Perspectiva del Pensamiento Político Dominicano* (p.357-375). Santo Domingo, República Dominicana: Dirección de Información, Prensa y Publicidad de la Presidencia.
- Villamán, M. (2003). Reinventar la Escuela: algunas posibles provocaciones. En Centro Poveda (Eds.), *Reinventar la Escuela: ¿Qué Opciones? Reflexiones sobre el futuro de la educación dominicana* (p. 67-106). República Dominicana: UNESCO en Santo Domingo. Recuperado de
<http://www.minerd.gob.do/idec/Docs5/Reinventar%20la%20escuela.pdf>
- Villamán, M. (1995). *La Educación en Valores...en un mundo complejo*. Maestras y Maestros: Prácticas y Cambio. No.14. República Dominicana: Centro Poveda.

- Villamán, M. (1994). *Espiritualidad de la Liberación: Imaginar, Esperar, Resistir*. Papeles. No.1. República Dominicana: DESyR (Departamento de Estudios de Sociedad y Religión), Inc.
- Villanueva, E. (2013). Danza y Educación. En Ministerio de Educación de República Dominicana (Eds.), *Propuestas ante los cambios que requiere la actualización curricular. Naturaleza, contenidos y competencias* (p. 87). VIII Foro Nacional Educación Artística. Santo Domingo.
- Vygotsky, L. S. (1979). *El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*. Barcelona: Grupo editorial Grijalbo.
- Vygotsky, L. S. (1972/1924). *Psicología del arte*. Barcelona: Seix-Barral.
- Weinstein, L., (2005). Los problemas psicosociales en el nuevo paradigma. En J. Osorio & A. Elizalde (Eds.), *Ampliando el Arcoíris: nuevos paradigmas en educación, política y desarrollo*. Chile: Ediciones Universidad Bolivariana.
- Yadarola, M. E. (2006). El aula inclusiva, el espacio educativo para todos. *IntegraRed*. Recuperado de <http://ecaths1.s3.amazonaws.com/orghosp/educinclusiva.pdf>
- Zaiter, J. (2005). Estado Actual de la Psicología Social Latinoamericana. Curso impartido en el *Doctorado en Psicología Social: Una Perspectiva Interdisciplinar*. Convenio Universidad Complutense de Madrid- UCM- y Universidad Autónoma de Santo Domingo-UASD.
- Zaiter, J. (2004). Aportes de Ignacio Martín-Baró a la psicología social latinoamericana. (Ponencia no publicada). Guatemala: Primer Congreso Regional de la Sociedad Interamericana de Psicología (SIP).
- Zaiter, J. (2003). Desigualdad y oportunidades educativas. En FLACSO-República Dominicana (Eds.), *Cuadernos de Educación Básica para Todos*. República Dominicana: UNESCO, Oficina Santo Domingo & Secretaría de Estado de Educación.

Anexo I

Proyecto de Atención a la Sobreedad en el Nivel Básico de Escolaridad de República Dominicana

A continuación se presenta una descripción pormenorizada de una experiencia de acciones sociopedagógicas referidas a la atención a la sobreedad escolar en el Nivel Básico del sistema de educación pública dominicano, programadas en el Proyecto antes mencionado ejecutado por la doctoranda del presente trabajo de investigación. Esta experiencia ha permitido lograr un conocimiento profundo con respecto a la situación de sobreedad escolar en el contexto dominicano, conocimiento este último construido a partir de la Psicología Social Crítica que concede especial importancia a la dimensión transformadora de la intervención en el ámbito de la enseñanza, desde la cual es posible proponer un modelo educativo inclusivo que ofrezca oportunidades significativas de desarrollo personal y social.

En lo que atañe a la ejecución del El Proyecto de Atención a la Sobreedad en República Dominicana, se estructuró la propuesta interventiva con un fin focalizado en la flexibilización del sistema educativo, poniendo los medios apropiados conducentes a la realización de programas y acciones destinados a la inclusión de cualquier persona deseosa de participar en la experiencia educativa llevada a cabo en los centros escolares. Para ello fue preciso acomodarse a las necesidades de todos los estudiantes implicados en dicha experiencia. Este proceso de ejecución se desarrolló desde 2005 hasta 2008 en ochenta y siete centros educativos del sector público, limitando la intervención al Nivel Básico de escolaridad de los mismos.

A fin de conseguir el objetivo fundamental hubo que contemplar otras metas vinculadas a la intervención. Éstas consistieron en alcanzar la admisión de los alumnos en situación de sobreedad por las escuelas involucradas en la experiencia, así como en flexibilizar los contenidos curriculares y las estrategias pedagógicas y evaluativas, garantizando al mismo tiempo a los estudiantes su acceso a una educación adaptada a sus necesidades, sin que esta inserción pudiera mermar la calidad de la enseñanza recibida.

Para aquilatar todos estos propósitos hay que comprender previamente que la condición de sobreedad escolar es producto tanto de la marginación social y la exclusión económica, como de la poca flexibilidad de las estructuras educativas, las bajas expectativas de las familias con relación a la consecución de metas educativas para sus hijos y la escasa autoestima de este tipo de alunado. Asimismo es indispensable entender que, cuando los alumnos en situación de sobreedad escolar sienten el deseo de educarse es porque le están confiriendo a la escuela y a la educación la capacidad de otorgarles mayores oportunidades de desarrollo personal. Con otras palabras, se puede detectar una percepción positiva de la sobreedad, la cual es susceptible de promover la aceptación de la diferencia y la diversidad de los grupos sociales, así como de los valores indispensables para la convivencia y la ciudadanía.

Mediante el Proyecto se perseguía ofrecer varios resultados.

El primero de ellos estriba en un *modelo de educación* que, basado en las necesidades de la población en situación de sobreedad, facilite a estos alumnos el contacto con textos y materiales, y de experiencias que posibiliten construir saberes, destrezas y actitudes ineludibles para el desarrollo social y ciudadano.

Otro resultado remite a las *estrategias* pedagógicas que generen un clima de confianza y seguridad que animen al estudiante en situación de sobreedad a participar en las actividades educativas programadas, logrando con ello descubrir el placer que proporciona el trabajo en el aula. Al sentirse bien acogido y trabajando con gusto, los alumnos implicados en los programas de intervención cuentan con más oportunidades de alcanzar buenos resultados en su aprendizaje, lo que, en definitiva, contribuye a mejorar las expectativas de éxito de los estudiantes en lo que concierne a la producción y el rendimiento de esta población en situación de sobreedad. Hay que mencionar que estos logros tienen un efecto muy motivador entre los docentes que, de esta manera, experimentan también un cambio actitudinal hacia sus alumnos, que son percibidos con más cualidades. Este cambio también viene acompañado por otro observado entre los alumnos, que ponen de manifiesto un incremento de su autoestima.

Otro fruto que se deriva de las actividades implementadas es la aplicación de la participación activa y productiva del estudiantado, que se ha fomentado mediante el empleo de *técnicas grupales*, relegando las prácticas hegemónicas y unidireccionales

utilizadas convencionalmente por los enseñantes. Con estos procedimientos se ha podido crear en las aulas un clima comunicacional de carácter democrático, que admite la diversidad de capacidades e intereses asociados a los diferentes grupos y que es una condición *sine qua non* para lograr los objetivos marcados en el Proyecto. Dichas técnicas grupales, unidas a una *intención pedagógica docente*, generan varias tensiones entre autonomía y dirección, liderazgo y respeto, toma de decisiones y resolución de conflictos, vivencias y valores de una ciudadanía responsable, que deben ser parte integral de la experiencia educativa.

A estos resultados se añaden también las *adaptaciones curriculares* que exige cada caso, partiendo del grado de desarrollo de las capacidades de los estudiantes en situación de sobreedad, así como de las necesidades e intereses detectados. Estos ajustes son posibles al adoptar una concepción de un currículo organizado en torno a *competencias*, definidas de forma muy abarcadoras aunque evaluables, y no en función de contenidos. Se supone que las competencias deben integrar de varias áreas de conocimientos.

Hay que agregar también la *evaluación* de la experiencia educativa, que se lleva a cabo sobre la base de acciones de distinta naturaleza, pues éstas pueden ser intencionadas, reflexivas y comprometidas con el desarrollo educativo de los alumnos que, de este modo, comparten vivencias. Estas últimas se programan de tal manera que los grupos de estudiantes tengan la capacidad de desarrollarlas en función de su propio ritmo y no dentro de plazos o tiempos fijados de antemano.

Y, finalmente, hay que aludir a la organización de *talleres* que se hallan especialmente diseñados para ser ejecutados durante el período estival, cuando se suspenden las actividades lectivas. En estos talleres se involucran maestros y maestras, orientadores, *psicólogas* y *directores de centro*, y personal técnico de las regiones y distritos educativos. Entre los temas puntuales que se abordan en los talleres figuran cuestiones referidas a concepciones y estrategias de atención a la diversidad y relacionadas con escuelas inclusivas, así como adaptaciones curriculares, modelos de intervención psicopedagógica, necesidades educativas especiales, técnicas de trabajo grupal y cooperativo, resolución democrática de conflictos y métodos participativos de evaluación.

Durante la fase de apreciación diagnóstica acerca de la realidad sociopedagógica en torno a lo que fue el proyecto de intervención, tuvimos conocimiento de que varios centros

permitían la admisión de los alumnos en situación de sobreedad. Esta circunstancia dio la posibilidad de averiguar cómo los estudiantes de estos establecimientos percibían la educación y a la escuela. Concretamente, estos jóvenes concedían a ambas la facultad de introducir notables cambios en sus vidas. Asimismo, pudimos apreciar que la *inclusión* había sido factible gracias a la actitud abierta de los docentes y directivos de estos centros. Por estas razones proponemos que se interprete la sobreedad escolar como una oportunidad para que se cumpla *el deseo de cambio y superación* de las personas que experimentan esta condición. Con otras palabras, se trata de modificar la actitud hacia la sobreedad, sustituyendo la apreciación negativa de la misma por una valoración positiva.

En cuanto que la escuela pública dominicana es una institución social que se encuentra distribuida por toda la geografía nacional, es prácticamente la única institución educativa a la cual pueden acceder la mayoría de niños, niñas y jóvenes cuyas familias disponen de escasos recursos. Por ello, la escuela pública dominicana no puede, ni debe, convertirse en un instrumento excluyente.

La ejecución del proyecto se desarrolló en cuatro *etapas*, como momentos identificables que fueron surgiendo sobre la base de afrontar necesidades. Al mismo tiempo estas etapas fueron el resultado de un conjunto de fuerzas y responsabilidades compartidas entre los actores educativos.

La primera etapa radicó en una experiencia exploratoria llevada a cabo en doce centros educativos, que brindó la ocasión de entrar en contacto con la realidad social y pedagógica en torno a la condición de sobreedad escolar y, a partir de ella, de esbozar el Proyecto que se construyó consensuadamente, iniciándose en octubre de 2005.

Las escuelas que participaron en esta primera fase pertenecían a zonas populosas y urbano-marginales de la capital, por lo que cada una tenía una población superior a mil estudiantes. Por otro lado, estos centros se caracterizaban por presentar altos índices de repetición, abandono, deserción y de casos de sobreedad.

A continuación, se mencionan las acciones principales que se realizaron:

1. La formación del *equipo de trabajo ampliado* que incluye personal de varios estamentos de la Secretaría de Estado de Educación. A través de este grupo se pudo entrar

en contacto con diferentes enfoques relacionados con la condición de sobreedad en la educación primaria. Formaron parte de este equipo técnicas de la sede central, técnicas regionales, técnicas *distritales*, directoras y un director de centros educativos, maestras y estudiantes desde el primer curso hasta el octavo curso.

2. La realización colectiva del diseño de instrumentos y el consenso acerca de criterios empleados para recoger información general sobre los estudiantes en situación de sobreedad en doce centros educativos urbano-marginales, dispuestos a integrarse en el Proyecto de Apoyo a la Calidad Educativa (PACE) de la Secretaría de Educación.

3. La realización colectiva del diseño de instrumentos relacionados con cuestionarios de encuestas, guías concernientes a entrevistas no estandarizadas y protocolos relativos a grupos de discusión.

4. La aplicación de estos instrumentos posibilitó la consecución de datos e información referidos a percepciones sociales sobre la condición de sobreedad y las actividades realizadas en los centros escolares para gestionarla. De manera especial hay que mencionar el uso de las dos últimas técnicas señaladas en el punto anterior para llevar a cabo 20 grupos de discusión con estudiantes en situación de sobreedad y 26 entrevistas en profundidad con 26 maestras y maestros de los seis últimos cursos de enseñanza primaria, tanto en el turno de la mañana como en el de la tarde, así como con 26 madres, abuelas o cuidadoras de alumnos en situación de sobreedad. Este trabajo de campo se desarrolló en doce centros educativos.

5. La sistematización de las experiencias de intercambio y realización del trabajo de campo, llevada a cabo por el equipo de trabajo. Esta actividad hizo posible la aproximación a la realidad de la condición de sobreedad y la generación del cambio actitudinal entre el personal docente involucrado.

6. La organización y celebración de un encuentro para fomentar el intercambio de experiencias en torno a la atención a la condición de sobreedad, con varias ONG que trabajan con niños, niñas y adolescentes *de la calle* (*Fundación Educativa Acción Callejera*, *Proyecto Quédate con Nosotros*, *Proyecto NINA* y *Programa “Yo También”*).

7. El desarrollo colectivo de una *Propuesta Estratégica* para la atención a la condición de sobreedad en 87 escuelas de PACE, desde 2006 hasta 2008.

8. La realización de un informe que recogió las percepciones de los estudiantes en situación de sobreedad, así como de maestros, madres, abuelas, cuidadoras, etc., obtenidas en el trabajo de campo.

9. La elaboración del *Documento Motivador* para abordar la problemática de la condición de sobreedad, que fue entregado como parte del material de apoyo en las Jornadas de Verano que se celebraron en agosto del 2006. Este material se entregó en 87 centros educativos de PACE.

10. La elaboración del documental *Hacer y Ser Educación* que se utilizó como material de sensibilización en las jornadas de verano antes mencionadas.

La segunda etapa que se inicia en agosto del 2006 estriba en la *expansión*, la cual consistió en la puesta en marcha del Proyecto en 87 centros educativos. Inicialmente se realizaron encuentros periódicos entre los diferentes actores, en los cuales se fue construyendo una conciencia de la responsabilidad con respecto a la sobreedad escolar, y la confianza en la ejecución de acciones tendentes a una experiencia educativa inclusiva.

Entre estas últimas actividades hay que destacar distintas acciones nucleares:

1. En este punto hay que señalar las intensivas Jornadas de Verano que tuvieron lugar en 2006. Éstas se llevaron a cabo en el mes de agosto en cada una de las regiones donde se encontraban ubicadas las 87 escuelas indicadas anteriormente. En estos talleres participaron 324 personas, repartidas entre técnicas/os, directoras/es, orientadoras/es y maestras/os de educación primaria. Se dio especial importancia a actividades de sensibilización hacia la condición de sobreedad escolar, contando para ello con el documento audiovisual *Hacer y Ser Educación* y textos acerca de la Atención a la Diversidad y la Inclusión.

2. Se añadió la sistematización de las producciones de los grupos de discusión efectuados durante estas jornadas con el fin de preparar un material que pusiera de manifiesto el *diálogo de saberes* acontecido. Hay que precisar que este trabajo fue posible gracias al desarrollo de un aprendizaje colectivo.

3. Se organizó una reunión con la Directora del Proyecto de Apoyo a la Calidad Educativa (PACE), en el que colaboran las 87 escuelas, con el propósito de lograr acuerdos con universidades y centros superiores de formación susceptibles de propiciar el acceso de los estudiantes de pedagogía a pasantías por períodos de carácter trimestral. Con esta propuesta se perseguía que estas prácticas pudieran apoyar a los maestros y maestras que estaban trabajando con estudiantes en situación de sobreedad.

4. Se ejecutaron también reuniones de preparación de los *Encuentros de Inicio de Año Escolar* con técnicos regionales y *distritales* en los que se ubican los centros PACE. El objetivo de estas reuniones estribaba en reflexionar sobre las estrategias empleadas, tanto por docentes como por técnicos, en la intervención centrada en la problemática de la situación de sobreedad y también en planificar los Encuentros. En estas tareas participaron 32 personas, entre las cuales estuvieron presentes las técnicas de la Sede Central de la Secretaría de Educación y los directivos de la Dirección del Nivel Básico y del Departamento de Educación Especial.

5. A los intensivos *Encuentros de Inicio de Año Escolar* celebrados entre principios de octubre y la primera semana de noviembre de 2006, en cada una de las tres regiones implicadas, asistieron los directores y directoras de centros, así como parte del personal del área de orientación y psicología. Las metas que se perseguían eran discutir sobre la organización y las posibles estrategias de los centros involucrados y el compromiso de proponer y realizar un seguimiento y acompañamiento en el trabajo educativo organizado a favor de los alumnos en situación de sobreedad de todos los cursos de la enseñanza primaria. En torno a estas cuestiones participaron 182 personas.

6. Posteriormente, se planeó la participación del *Equipo de Trabajo Ampliado* en los centros educativos, haciendo hincapié en el acompañamiento directo de las acciones de atención a la sobreedad escolar a fin de fomentar la experiencia en las escuelas y documentar esta última con una información de primera mano. Esta intervención, desarrollada de manera variable en los diferentes centros, tuvo una duración que osciló entre tres y seis semanas.

7. A continuación tuvo lugar una reunión-encuentro para facilitar el intercambio de experiencias. Entre los comentarios de los participantes hay que subrayar la apostilla de una persona que recalcó la necesidad de *formalizar* la realización de las prácticas de los

alumnos que cursan estudios en educación. Por otra parte, se abrió un debate en torno a la *promoción flexible* y otras acciones tendentes a la nivelación de los alumnos y alumnas en situación de sobreedad. Además, se aludió a experiencias muy interesantes con estudiantes en condición de sobreedad. Concretamente, se hizo referencia a la atención personalizada prestada por orientadores o técnicos *distritales* y la colaboración de las madres en los centros educativos apoyando a sus hijos. Finalmente algunas técnicas subrayaron el valor del aprendizaje compartido y el cambio actitudinal favorable a la aceptación de los educandos afectados por la sobreedad escolar.

8. En el verano de 2007 se convocaron reuniones para organizar jornadas en cada una de las regiones. En ellas se explicitó la voluntad de contar con la participación amplia de personal técnico, directivo y de orientación. El fin propuesto respondía a la necesidad de presentar creativamente experiencias significativas asociadas a diferentes actores. Asimismo, se decidió filmar las jornadas y editarlas como un segundo documento audiovisual.

9. Finalmente se celebraron, con carácter intensivo, estas últimas jornadas. En total, entre las tres jornadas ligadas a las diferentes regiones, participaron 352 personas, entre técnicas/os, directoras/es, orientadoras/os y maestras/os de enseñanza primaria. En estos eventos se presentaron experiencias focalizadas en la inclusión, acciones pedagógicas flexibles y creativas, la necesidad de instituir un espacio de intercambio y el inicio de la *consolidación* de las estrategias.

La tercera etapa relativa a la *consolidación* se produjo cuando hubo que proceder a la reorganización de los centros educativos y fue necesario asumir y crear estrategias y acciones pedagógicas y de compromiso, tanto social como comunitario. Este proceso que se inició en octubre 2007 contempló varias actividades:

1. La primera acción se apoyó en la realización de un *encuentro Inter-regional*, celebrado en Santo Domingo, entre 32 técnicas y técnicos de la Sede Central y de las tres regiones involucradas. Las presentaciones de los informes llevados a cabo por dichos técnicos tuvieron como meta principal poner de manifiesto las *luces* y *sombras* del trabajo

realizado, ejecutado hasta la fecha, a fin de poder continuar consensuando la programación de las estrategias futuras.

2. A continuación, el personal técnico de las distintas regiones y el personal directivo de los centros educativos llevaron a cabo reuniones regionales de *seguimiento* de los acuerdos tomados. De igual modo, a petición de maestras que explicitaron la necesidad de *reforzar* acciones y estrategias o el deseo de evidenciar experiencias creativas de inclusión y atención a la sobreedad, se prepararon visitas de supervisión a determinados centros.

3. Posteriormente, se realizaron dos grandes encuentros²⁶⁰, bajo la motivación *Encontrémonos a Favor de la Sobreedad*, en los cuales participaron 354 personas de los 87 centros educativos. En ellos se abordaron tres temáticas que respondieron al indispensable reforzamiento de necesidades señaladas en las reuniones de seguimiento, a saber, a) la cuestión de los valores y la ética frente a la situación de sobreedad, b) los aspectos relacionados con la lectura y la escritura para los sectores juveniles, y c) las requeridas adaptaciones curriculares.

4. La última acción de esta tercera etapa culminó con la preparación de un encuentro de sistematización de estrategias, dando la oportunidad a los participantes de las acciones antes mencionadas de intercambiar, compartir y reforzar las estrategias que fueron exitosas. Además, estas actividades fueron consideradas como una acción previa a la publicación de las experiencias logradas.

Finalmente, debemos hacer hincapié en la última etapa que remite a los *avances en la sistematización*. Estos últimos estribaron en la participación en la recolección y evaluación de vivencias, experiencias pedagógicas y comunitarias, así como en testimonios personales y colectivos del trabajo consciente y comprometido que se ejecutó en los 87 centros y sus respectivos entornos de comunidades. Esta fase se inició formalmente en abril de 2008 y el comienzo formal de la misma coincidió con el encuentro general de sistematización, si bien previamente ya se venían realizando acciones tendentes a la sistematización. Conviene precisar varias iniciativas.

²⁶⁰ Uno tuvo lugar en la capital de República Dominicana y el otro en Santiago de los Caballeros, en el interior del país.

1. La primera de ellas fue la sistematización de las producciones de los grupos de discusión de los diferentes encuentros realizados, así como de las presentaciones de las diferentes jornadas de verano y los intercambios originados en las reuniones regionales. Esta sistematización respondió a la intención de realizar una publicación que diera la importancia debida a los saberes que se generaron entre las personas que participaron como actores del proceso.

2. Otra iniciativa fue la edición de las experiencias filmadas en las Jornadas de Verano 2007, que conformaron el segundo video titulado *Dame una Oportunidad*.

3. Seguidamente, se organizó la elaboración del tercer video, para lo cual se realizaron *viajes sorpresa* a escuelas que habían destacado por sus experiencias valiosas relacionadas con estudiantes en situación de sobreedad, así como de sus familias y de la comunidad de residencia. Se aprovecharon estas visitas para filmar in situ un *documental testimonial* y que la propia filmación fuera una confirmación del trabajo que se estaba realizando. Así surge el video *Aún hay Esperanza*.

4. Finalmente debemos mentar otra iniciativa que dio lugar a la *Jornada de Socialización de Estrategias de Sobreedad Educativa*. Ésta se efectuó con todos los actores (384 personas) que participaron en el Proyecto de *Atención a la Sobreedad en el Nivel Básico de Escolaridad*, incluyendo a estudiantes que representaban la problemática de la sobreedad educativa. El único propósito de dicha jornada era trabajar con estrategias pedagógicas a fin de poder ampliarlas, mejorarlas y sistematizarlas.

Colateralmente, culminando esta cuarta etapa, se preparó la Jornada de Verano de 2008 en la cual se aprovechó la oportunidad de utilizar los videos antes mencionados, con la finalidad de que los participantes de este evento pudieran ver plasmados los buenos resultados obtenidos con sus actividades. En cierta medida fue la ocasión para todos ellos de ver premiado el esfuerzo realizado. Por otro lado, dicha jornada, a la que asistió un total de 360 personas, permitió abonar el terreno para conseguir una verdadera sistematización, logrando al mismo tiempo la consolidación de los objetivos alcanzados, relacionados con el desarrollo teórico-conceptual y las imprescindibles Estrategias de Agrupamiento Pedagógico. De nuevo, esta jornada se celebró en cada región en que se llevó a cabo el proyecto.

En conclusión, las acciones ejecutadas durante todo el período de ejecución del Proyecto han permitido avanzar en la construcción de una propuesta de atención a la sobreedad en

el Nivel Básico de Escolaridad. Hay que señalar que la realización de este proyecto presenta una notable particularidad, ya que el trabajo se llevó a cabo de manera consensuada entre diferentes actores educativos, desde los más altos funcionarios hasta los alumnos inscritos en los ocho cursos del nivel primario. De este modo, se ha producido un empoderamiento por parte de todos los actores del proceso, valorados y reconocidos como sujetos dotados de saberes y capacidades.

Este trabajo *colaborativo* no hace más que evidenciar la importancia que tiene el actor colectivo en todo trabajo social, tal y como propone la Investigación-Acción Participativa. Sobre este punto retomamos las palabras de Mario de Miguel Díaz (1993): *solamente cuando un grupo de personas comparten creencias y valores y mantienen entre ellas relaciones de igualdad y reciprocidad cabe pensar en la existencia de una comunidad. La IAP constituye una expresión genuina del compromiso de una persona con lo comunitario* (p. 106).

En una conferencia sobre los aportes de Freire y Pichon-Rivière a la educación y el desarrollo humano, Ana P. de Quiroga (2008, p.2) subraya cómo en ambos existe un consenso en que *todos poseemos saberes valiosos y que todos podemos transmitir conocimientos, compartir -como diría Paulo- nuestra 'lectura del mundo', aportar nuestra 'lectura de la realidad' -como diría Pichon.*

Siguiendo a Antonio Elizalde (1993), reseñamos las razones que otorgan sentido a la *participación*. Éstas son la satisfacción de la necesidad humana fundamental de sentirnos parte de lo que nos afecta de algún modo, el enriquecimiento del grupo que se propone contar con el aporte de cada miembro, el autoenriquecimiento de los participantes y, por último, la capacidad de obtener provecho de la creatividad y riqueza que posee cada ser humano, lo que da pie *al proyecto o la iniciativa... (de) recoger mejor la diversidad de lo real* (p.125).

Como lo plantea Stephen Kemmis (1990/1992, p.199), *en investigaciones genuinamente críticas y autocríticas, todos los participantes tienen que asumir roles auténticamente participativos, como miembros del trabajo de investigación, no como personas de afuera, aún si se mantienen las diferenciaciones de roles en el grupo. Los procesos tienen que ser participativos, gobernados por un proceso abierto de toma de decisiones, en grupos*

comprometidos en el examen de sus propios valores, comprensiones, prácticas, formas de organización y situación.

Además, hay que apuntar los cambios generados en los centros educativos mediante la atención prestada a la situación de sobreedad en el sistema básico de escolaridad. En efecto, durante la ejecución del Proyecto, se hicieron contribuciones específicas a los centros educativos involucrados en el Proyecto, entre las que destacan las estrategias pedagógicas, los materiales didácticos creativos y la organización de las aulas.

Con respecto a las primeras, se hizo hincapié en la nivelación del estudiantado en situación de sobreedad, que se materializó gracias a varios apoyos, a saber, el apoyo pedagógico ofrecido a modo de pasantías por los estudiantes en estudios de pedagogía de las universidades o los centros de formación superior dominicanos, y el apoyo que dispensaron las maestras y maestros *flotantes* o de áreas complementarias (deportes y formación artística y humana...). Asimismo hay que anotar el apoyo pedagógico de los orientadores y el apoyo mutuo de los alumnos, así como el apoyo de las organizaciones comunitarias.

Todos estos apoyos se dieron de maneras distintas. Por ejemplo, algunos de ellos se brindaron directamente en las aulas, o en la biblioteca, y también en la sala de profesores. En cuanto a la ejecución de los mismos, en algunos casos se hizo de forma individual, en la interacción interpersonal entre docente y alumno, y, en otros, en pequeños grupos.

Los apoyos recibidos o prestados por los estudiantes se llevaron a cabo indistintamente en los diferentes turnos.

Algunos de los apoyos fueron estrictamente curriculares o pedagógicos, si bien otros se extendieron a planos afectivos²⁶¹.

De modo general, dichos apoyos y *adopciones* que tuvieron lugar independientemente del perfil de los estudiantes no fueron exclusivos para alumnos en situación de sobreedad. Por otro lado, ocurrió ocasionalmente que la *adopción* partió de la decisión de estudiantes de mayor edad hacia estudiantes más jóvenes. Sin duda, estas circunstancias se debieron a

²⁶¹ Es el caso de maestras o maestros de áreas complementarias o de estudiantes de un curso superior, o de mayor edad, que *adoptaron* a un alumno o una alumna. En distintas ocasiones los que entregaron su apoyo manifestaron muestras de afecto y dieron pequeños obsequios.

que los alumnos en situación de sobreedad poseen más experiencia y saberes que sus pares menores.

Por su parte, las organizaciones comunitarias, que resultaron muy diversas, dispensaron un apoyo también muy variado a los centros educativos. Este último se centró, fundamentalmente, en las evaluaciones psicológicas, la orientación familiar y el refuerzo en las áreas curriculares específicas, especialmente en el ámbito de las matemáticas.

Amén de las estrategias pedagógicas se introdujeron otros cambios relacionados con los *materiales didácticos creativos*. Por ejemplo, para hacer frente al hecho de que los materiales eran insuficientes para que cada curso y cada clase pudieran contar con la dotación necesaria, se implantaron *rincones portátiles*, que son cajas rotuladas según el tipo de materiales²⁶², que se ubicaron en lugares seguros²⁶³, siendo responsables de su traslado a las aulas estudiantes designados según las actividades programadas y acordadas con la maestra o el maestro.

A fin de estimular el uso de los materiales y de los textos, se organizaron *ferias educativas* dentro de cada centro. En estas *ferias*, los docentes y los alumnos demostraron lo que se podía realizar y lograr con estos materiales. En ese sentido, estos eventos han cumplido el propósito adicional de que profesores algo tímidos o poco creativos llegaran a perder el miedo a lanzarse a la realización de una experiencia educativa rica y diferente.

Un último cambio que conviene reseñar es el relacionado con la *organización de las aulas*. Mientras que en algunos centros los alumnos en situación de sobreedad eran repartidos en todos los cursos, junto a estudiantes más jóvenes, en otros centros se habían organizado aulas con varios cursos (aulas *multigrado*), que recibían a educandos en situación de sobreedad. Además, destacaron algunos centros en los que se había combinado de modo variado estas diferentes formas de organización.

A lo largo de la experiencia, los actores implicados en el proyecto asumieron que cada centro educativo podía mantener características propias, lo que, en consecuencia, se plasmó en la diversidad de acciones. Con otras palabras, los miembros del proyecto

²⁶² Concretamente, se organizaron rincones de lectura, de ciencias, de construcción, del hogar, etc.

²⁶³ Estos espacios coincidieron, en su caso, con la biblioteca, la oficina de dirección, o algún armario, o un espacio situado debajo de la escalera, etc.

llegaron a aceptar y valorar un trabajo diferenciado, contrastando con la tendencia convencional consistente en forzar la adopción de una estrategia uniforme para todos.

A modo de resumen, pasamos a presentar las acciones más destacadas según el tipo de actor involucrado.

En primer lugar hay que describir las actuaciones de los estudiantes, que estribaron en asistir o ayudar a los enseñantes, en apadrinar o amadrinar a alumnos más jóvenes y menos experimentados y, finalmente, en comprometerse cada cual dentro del proyecto a estudiar y mejorar su conducta²⁶⁴.

En segundo lugar, en lo que atañe a las actividades del colectivo docente hay que recalcar la preparación de materiales pedagógicos, la evaluación cuantitativa y cualitativa de los alumnos²⁶⁵, la promoción flexible de los estudiantes²⁶⁶, la atención diversificada prestada al alumnado en situación de sobreedad²⁶⁷ y la difusión de una visión diferente de la problemática, apoyada en la actitud de aceptación y una mayor sensibilidad hacia la condición de sobreedad escolar.

En tercer lugar, debemos referirnos a las intervenciones de los padres y madres. Aquéllas consistieron en ayudar en la escuela, llevar y recoger a los hijos e hijas en las dos tandas, aprender a leer y a escribir y a ayudar a los hijos a ejecutar deberes escolares en casa.

En cuarto lugar, los directores o directoras de escuela contribuyeron habilitando espacios y horarios para recibir y ofrecer más atención a estudiantes en situación de sobreedad escolar, flexibilizando la promoción al curso superior y, por último, apoyando y generando acciones educativas concretas.

Finalmente, el aporte de las técnicas *distritales* y regionales radicó en asesorar a los centros, participar directamente en el trabajo pedagógico con los alumnos y en implicarse y colaborar en la co-coordinación del Proyecto.

²⁶⁴ Algunos alumnos llegaron a convertirse en estudiantes sobresalientes.

²⁶⁵ Hasta hubo quienes utilizaron la técnica del *portafolio* como guía dirigida a la maestra del siguiente curso.

²⁶⁶ Esta promoción se produce cuando los alumnos han cumplido con los contenidos y propósitos de las asignaturas del curso.

²⁶⁷ Esta atención se prestó en el recreo, en los contextos correspondientes a los turnos de mañana y tarde, así como la atención prestada individualmente o en pequeños grupos, etc.

El trabajo realizado ha revelado la complejidad de factores causales y condicionantes relacionados con la sobreedad escolar. Entre las raíces y problemas de la sobreedad escolar sobresalen los que son de naturaleza socioeconómica y que sobrepasan el ámbito educativo. Hay que señalar que dichas causas continuarán teniendo efectos importantes sobre esta problemática hasta que no se modifiquen las estructuras económicas y sociales del país.

A tenor de las características de las actividades propuestas en el proyecto y tomando en consideración el compromiso asumido para hacer un trabajo de sistematización a partir de una visión crítica y emancipadora, queremos poner de relieve que, si bien el foco de la acción está puesto en la flexibilización del proceso educativo, es capital precisar que la promoción de este último no se haga a costa de la calidad del mismo. Por ello, se ha insistido en la utilización de técnicas, estrategias y acciones que resulten significativas y atractivas para todos los estudiantes, de manera que los alumnos que se encuentren en situación de sobreedad puedan tener la oportunidad de realizar una experiencia educativa atrayente extensiva al conjunto de la comunidad escolar.

Cabe recordar que la educación de masas no puede prescindir de acciones y estrategias educativas tendentes a lograr calidad en la experiencia y los aprendizajes *porque, nos guste o no nos guste, en un sistema de enseñanza de masas...la igualdad (de oportunidades) educativa y la calidad de la enseñanza son dos parámetros difíciles de reconciliar* (Ovejero Bernal 1996, p.334). No obstante, no hay que renunciar a maridar la calidad y la igualdad de oportunidades. Y esto es justamente lo que nos proponemos plantear en nuestra tesis doctoral, apoyándonos en las experiencias que se han desarrollado en los países latinoamericanos, incluyendo el nuestro, y en otras regiones.

Sobre este punto, es indispensable hacer referencia a una de las políticas que se consensuó como prioritaria en los países del mundo, haciendo hincapié en la preocupación por una *educación para todos*²⁶⁸ y la factibilidad de promover una mayor escolarización y una mayor equidad, combinando éstas con la calidad.

Sobre esta cuestión no deja de conmovernos las observaciones hechas por Cecilia Baslavsky (2004, p.8):

²⁶⁸ En este sentido, véase el Informe Resumen de 2008 elaborado por la UNESCO.

Se percibe una fuerte desesperación y angustia frente a la duda acerca de si es posible una educación de calidad para todos. Pero de la desesperación, la duda y la angustia sólo se sale a través de la acción; y sólo se sale bien si esa acción avanza en un sentido satisfactorio. En consecuencia, de la desesperación y la angustia frente a la duda respecto de si es posible una educación de calidad para todos sólo se saldrá a través de la identificación de los indicios alentadores acerca de los procesos de su construcción y de la construcción conceptual de balizas para su fortalecimiento.

Las acciones ejecutadas en la experiencia dominicana ²⁶⁹ se han presentado periódicamente en reuniones y encuentros tanto regionales como nacionales ²⁷⁰. Las presentaciones incluyeron textos, tanto *tradicionales* como creativos. A los escritos innovadores (poesías y *décimas*) se sumaron trabajos representativos (dibujos) y presentaciones teatrales. En este sentido nos parece oportuno retomar la frase de Lewin (1946/1992, p.21) en que expresa que *la tarea que tienen los científicos sociales para registrar estos datos no es muy distinta de la tarea del historiador.*

Las presentaciones artísticas han dado cuenta del trabajo creativo que se ha efectuado en los centros educativos para abordar la temática de la sobreedad. Con relación a aquéllas, Park (1989/1992) analiza los efectos que tienen en la Investigación-Acción-Participativa la realización de actividades artísticas, como el teatro, y la utilización creativa de medios audiovisuales, como la fotografía o los videos, concluyendo que estas acciones amplían la comprensión de los participantes en los procesos de investigación educativa. Además, debemos añadir que estas intervenciones contribuyen a la *liberación* de sentimientos reprimidos que podrían estar, de alguna manera, entorpeciendo el trabajo educativo y generando una baja autoestima. Estos efectos ya fueron señalados por Freire (1970/1980) en la sistematización analítica de su trabajo educativo con personas analfabetas, llegando a recalcar que la reiterada descalificación a las que éstas eran sometidas producía en ellas un proceso de *autodesvalorización*.

Estos encuentros hicieron posible una primera aproximación a la sistematización del trabajo realizado, facilitando el intercambio de ideas entre todos los participantes y la

²⁶⁹ Nos atrevemos a calificar estas acciones como actividades propias de la investigación-acción-participativa (IAP).

²⁷⁰ En los encuentros nacionales participaron tres regiones, a saber, dos adscritas a la capital de la República Dominicana (Santo Domingo) y otra correspondiente a la Región de El Cibao (Santiago).

evaluación juiciosa de la responsabilidad colectiva con relación a los resultados logrados. En lo que se refiere a este último proceso nos parece oportuna una apostilla realizada por Kurt Lewin que se puede aplicar a uno de los *pasos* de la investigación-acción y que no podemos más que corroborar: *me impresiona el efecto pedagógico de estas sesiones evaluadoras...* (Lewin, 1946/1992, p. 21).

Dichos encuentros pueden definirse como espacios de reflexión y crítica compartidas que van generando una *fortaleza conceptual y metodológica* en los participantes. En este mismo sentido Carlos Núñez pondera su larga experiencia en el ámbito de la Educación Popular desarrollada en la década de los años 70, y que él denominó *taller de metodología suburbana*: *...fue el nombre con que fue llamada la articulación permanente, constante y sistematizadora ...de todos aquellos que actuaban en el 'campo promocional'...intercambiaban sus aportes, sus hallazgos, sus dudas, sus dificultades y sus propuestas. Mes por mes, estudiábamos y analizábamos la realidad y nuestras prácticas ...Fue un proceso de generación de conocimientos a partir de la práctica...* (2001, p. 136-137)

Muy importante es también el hecho de la *seguridad y confianza*, así como de la *alegría*, que se produce al confirmar la bondad o la eficacia del trabajo realizado y de la posible generalización de los resultados obtenidos a otros centros educativos. Tal y como lo sugiere Fals Borda (1993), cabe aseverar que la práctica es fuente de conocimiento para la teoría. Por su parte, Elizalde explica el paso que se da desde una visión individual y *reducida* a otra más holística: *...cada participante se involucra tanto con sus ideas como con sus sentimientos y emociones respecto al espacio en relación al cual reflexiona* (1993, p. 134).

En resumidas cuentas, fue igualmente fundamental la *elevación de la propia estima* de quienes participaron activamente en el Proyecto de Atención a la Sobreedad en el Nivel Básico de Escolaridad, a saber, de los actores²⁷¹ de la experiencia educativa desplegada en los centros públicos. Sin lugar a dudas, contribuir al incremento y el refuerzo de la autoestima es un objetivo esencial para paliar los efectos de la *autodesvalorización* que padecen las personas y los grupos menos favorecidos. Tal y como lo apunta Freire, *de*

²⁷¹ Estos actores fueron estudiantes, docentes, madres y padres, directivos educativos, instituciones comunitarias y miembros de organizaciones no gubernamentales o eclesiales.

tanto oír de sí mismos que son incapaces, que no saben nada, que no pueden saber, que son enfermos, indolentes, que no producen en virtud de todo esto, terminan por convencerse de su 'incapacidad'. Hablan de sí mismos como los que no saben y del profesional como quien sabe y a quien deben escuchar (1970/1980, p. 58-59).

La presente tesis que impulsó el Proyecto de Atención a la Sobreedad en el Nivel Básico de Escolaridad centra nuestra atención en la idea de que la sobreedad es una oportunidad para flexibilizar la educación primaria y que no es esencialmente un problema. Por lo tanto, hay que atenderla con acciones particulares, de la misma manera que se atienden o deberían atenderse otras características que conforman la *diversidad* ligada a toda experiencia humana.

Sostenemos que este *cambio de perspectiva y visión* con respecto a la situación de sobreedad escolar engendra una actitud positiva de aceptación y acogida que, al provocar un clima de aula favorable, genera a su vez una confianza en que *sí se puede* trabajar de manera efectiva con esta población escolar y que es factible aprender lo que la escuela demanda.

A modo de colofón, los valores que se promueven mediante las actividades que contempla el proyecto son el respeto a las diferencias, la aceptación de la diversidad, la convivencia, la cooperación y las relaciones democráticas. A estos valores se suman otras metas que confluyen en lograr aprendizajes efectivos en los estudiantes. De facto, varios jóvenes participantes, en sus testimonios grabados durante entrevistas en profundidad manifestaron que, después de haber ingresado tardíamente a la escuela y haber repetido varios cursos y exhibido comportamientos agresivos y violentos, lograron no sólo aprobar de forma acelerada varios cursos escolares, sino haber conseguido altas calificaciones, llegando a recibir la medalla al mérito estudiantil que entrega en persona el presidente de República Dominicana. Hay que subrayar que este cambio actitudinal y conductual fue posible gracias a su integración en el Proyecto de Atención a la Sobreedad.

Anexo II

Dinámicas de Grupo para Docentes

A continuación, se describen las diferentes *Dinámicas de Grupo* que se realizaron.

La primera dinámica grupal, titulada el *cuaderno del sentimiento* sirvió para aprender a expresar los sentimientos a través de la realización de dibujos, recortes de revistas o papeles de colores y la redacción de palabras o frases cortas. Esta dinámica facilita el contacto con la vivencia interna de los participantes.

Para utilizar el Cuaderno se brindaron varias instrucciones, tales como *escribe todo lo que sientas sin prisa y sin pausa; no juzgues; no interpretes; no rechaces y déjate fluir*.

Al final de cada ejercicio o dinámica, se abrió un tiempo para la *lectura en voz alta* destinada a sí mismo o sí misma. Este tipo especial de lectura de los sentimientos que han surgido y se han escrito con espontaneidad, *sana el alma*.

La segunda dinámica de grupo persigue dos objetivos, a saber, la *relajación* y la *meditación*.

Para la primera, se dieron instrucciones muy sencillas para inducir a los participantes a alcanzar el estado de conciencia deseado. Dichas instrucciones estribaron en las explicaciones siguientes: *posición acostada o sentada con espalda pegada a la pared; ojos cerrados suavemente; hombros lejos de las orejas; respirando por la nariz, inflando y vaciando el vientre; brazos y piernas ligeramente abiertos y relajados; respiren acompasadamente; dejen que todos los pensamientos lleguen y se vayan; no se queden con ninguno; respiren; sientan cómo el cuerpo se afloja y lo dejan reposar sobre el suelo (y/o sobre la pared)*.

En lo que se refiere a la *meditación*, se llevó a cabo una lectura que permitió pasar a la acción de una reflexión profunda interna. Para desarrollar esta última actividad se recordó a los participantes que no debían esforzarse en controlar o dirigir lo que experimentaban en su fuero interno. Por el contrario se insistió en que debían tratar de *reconocer* y

permitir cualquier ocurrencias o sucesos. En efecto, la meditación es una *puerta de entrada* a la vida interior.

La tercera dinámica de grupo radicó en *juegos cooperativos*. El primero de ellos fue la *preparación del Cuaderno del Sentimiento*. Para ello, los participantes compartieron materiales de arte, ayudándose mutuamente y entregándose a la diversión, si bien cada cual tuvo que elaborar su propio cuaderno, creado mediante la utilización de papeles variados²⁷² y decorado²⁷³ de múltiples formas. Estas creaciones tenían la función de representar a cada persona.

El segundo juego estribó en ejercicios de *estiramiento* en los cuales participaron todos los miembros del grupo. Si bien todos ellos trabajaron, cada uno focalizó su atención en su cuerpo, moviendo cada una de las articulaciones y estirando los músculos sin esfuerzo y con ayuda de la respiración.

El tercer juego de carácter cooperativo fue el *de la Silla*. En este caso, se colocan ocho sillas en un círculo, alrededor del cual gira el grupo formado por nueve participantes, mientras las demás personas se colocan alrededor como animadores, cantando y gesticulando. Progresivamente las sillas irán desapareciendo, una a una, aunque el número de participantes permanece igual. Al final, de este modo, quedarán finalmente los nueve participantes, que deberán sentarse todos en una sola silla.

La cuarta dinámica es conocida como la de *El Espejo*. Se realiza en grupos de cuatro personas, que alternan los roles de espejo y observadores a través de la comunicación gestual-corporal. Con este juego se trabaja la capacidad de empatía o, como se dice coloquialmente, de *ponerse en el zapato del otro o la otra*.

El quinto juego llamado *Presenta tu Dinámica* implica la formación de grupos constituidos, respectivamente, por diez u once personas, en que a cada quien corresponderá presentar a los demás una propuesta de dinámica. Días previos a la realización del taller, cada participante habrá recibido la *Hoja Motivadora* que contiene instrucciones para ir preparando la dinámica prevista. Hay que precisar que esta actividad requiere un trabajo de profunda reflexión interna.

²⁷² Entre los papeles variados hay que distinguir los empleados para la construcción, las cartulinas, el papel *bond*, el de periódico, el papel higiénico, etc.

²⁷³ La decoración podía materializarse con dibujos de colores, escarcha de colores, hilo de lana de colores, rafia, etc.

Otro juego, *Personaliza el Cuadernito*, se basa en la elaboración de una decoración individual con la que cada sujeto se identifica. Hay que recalcar que se trata de un trabajo individual, aunque se comparta con otras personas el disfrute en la realización del mismo. A fin de desarrollar esta actividad hay que disponer de materiales diversos, tales como revistas, pegamento, tijeras, lápices o marcadores de colores, papel *de construcción*, escarcha, etc.

A estos seis juegos se suman otros cuatro entre los que se encuentran la *Terapia Breve de la Risa*, *Dilo con el Cuerpo*, *Juego de Halar la Soga* y *Estiramiento en Pareja*.

Con respecto al primero de ellos, se forman grupos de cuatro personas que participan en dos momentos diferenciados, a saber, el primero que es espontáneo y durante el cual cada persona, por turno, gesticula graciosamente con su cara, con la intención de divertir, gozar y disfrutar, y el segundo, en el que el gesto es dirigido por el facilitador que solicita a los participantes que formen parejas enfrentadas que adoptan la posición de *el león*, abriendo la boca de forma exagerada, sacando la lengua y gritando ¡ah!

El siguiente juego, *Dilo con el Cuerpo*, requiere la organización de grupos reducidos de tres personas que llevan a cabo actividades en tres momentos sucesivos utilizando parte del material de apoyo. De este modo, cada participante representa gestualmente el contenido que ha seleccionado, utilizando todo su cuerpo, inicialmente dentro del grupo, posteriormente dentro de grupos más amplios y, finalmente, moviéndose con todos los compañeros al ritmo de la música.

El tercer juego, que podemos calificar de tradicional, se hace para reforzar el sentido cooperativo entre las personas. Así, el grupo trabaja coordinadamente para que todos sus miembros participen de la actividad, debiendo emplear a fondo la imaginación para que nadie sea excluido y se logre el objetivo.

En cuanto al cuarto juego, los miembros de cada pareja se estiran conjuntamente siguiendo el ritmo de una música alegre.

Otra categoría de dinámica grupal son los *Diálogos*. Unos se refieren a la relajación dirigida conocida como *Con mi Cuerpo* que fomenta la meditación para representar un diálogo mediante verbalizaciones que recrean planteamientos del psicólogo profundo Ira Progoff, que se incluyen como parte del material de apoyo. Esta actividad está ligada a la

llamada escritura *automática* de un diálogo, en el cual el cuerpo *habla* como una persona, sin que ésta piense acerca de su acción.

Un segundo diálogo titulado *Con la Sabiduría*, que es también una relajación dirigida, conlleva la realización de actos de meditación asociados a un diálogo basado en verbalizaciones en torno a lo que es la *inteligencia espiritual* aportada por la *World Spiritual University*.

Otro tipo de dinámica grupal corresponde a los *Ejercicios Creativos*. Dentro de estos últimos que coinciden con siete opciones debemos mencionar en primer lugar las actividades llamadas *La Voz del Corazón*, *Escucho y Siento*, *Como si Fieras...*, y *Tu Cuerpo Cuenta una Historia*.

Con respecto a la primera, todo el grupo trabaja simultáneamente, pero cada quien lo hace concentrándose en su cuerpo. Este ejercicio consta de tres momentos basados en la respiración y la imaginación, los cuales permiten crear un espacio de intimidad, tan respetuoso y seguro como mágico.

En lo referido a la segunda actividad, se forman grupos de tres personas y se contemplan también tres momentos en los que sucesivamente cada miembro lee con sentimiento uno de los tres párrafos del material de apoyo. En este caso, se trata fundamentalmente de *dejarse llevar* emocionalmente y no tanto intervenir de modo racional

En lo que atañe a la tercera actividad que se desarrolla en tres tiempos, se forman grupos constituidos entre cuatro y siete personas. Cada una de éstas tiene que *dejarse escoger* por un elemento de la Naturaleza que le conmueva. Lo que se persigue con este ejercicio es el reconocimiento por parte de los participantes de las cualidades de los elementos naturales a fin de ponerlos en relación con valores y cualidades de los intervinientes.

En cuanto a la cuarta actividad, ésta estriba en trabajar en pareja, leyendo y discutiendo una parte del material de apoyo focalizada en el Cuerpo. Finalmente, los dos compañeros deben responder a dos preguntas, haciéndolo conjuntamente en el primer caso e individualmente, en el segundo.

A la postre, en lo que toca a los tres últimos ejercicios titulados *Lo que Necesito Soltar o 'Desconectarme'*, *Tratamiento de Merecimiento* y *Elabora tu Fantasía*.

La primera tarea tiene como objetivo la realización de una *revisión* de las actitudes negativas que se haya internalizado en la esfera familiar. Amén de la relajación, se busca

alcanzar la meditación elaborando preguntas y frases que permitan conscientemente *bucear* en el pasado. Se solicita a los participantes la elaboración de un listado de dichas actitudes negativas para pedir posteriormente a aquéllos que se concentren en el objetivo, consistente en *desconectarse* de las creencias y actitudes negativas, terminando el ejercicio con un acto verbal de reconciliación con la familia, que podría plasmarse en la expresión *ya, libre, puedo considerar a mi familia la fuente de la fuerza que descubro en mi interior...*

El siguiente ejercicio se desarrolla en tres momentos, empezando por una lectura silenciosa de un material textual a la que sigue una lectura individual en voz alta que termina con una lectura grupal durante la cual los miembros, formando un círculo, se tomen de la mano y salten.

La última actividad se inicia con una relajación profunda y un ejercicio de meditación sobre tres fragmentos de Ira Progoff, incluidos en el material de apoyo. Posteriormente, los participantes responden por escrito a cuatro cuestiones enunciadas a continuación para, en conclusión, representar un dibujo y explicitar la mayor aspiración de su vida. Las temas planteadas son: *escribe lo primero que se te ocurra, sin pesarlo mucho, ¿cuál era tu mayor deseo cuando eras niño o niña?, ¿qué piensas de ese deseo ahora?, y escribe brevemente un sueño tuyo que se haya repetido muchas veces.*

Para culminar el presente anexo dedicado a las dinámicas grupales debemos evocar el último ejercicio relacionado con las *Autopresentaciones Simbólicas*. Estas últimas remiten a tres actividades diferenciadas, a saber, *Desde lo que Entiendo de Mi Misma o Mi Mismo, Ante el Espejo y Desde los Deseos Sueños y Fantasías*.

Con relación a la primera actividad, se pide a la persona que se presente ante los demás utilizando cualquier forma simbólica de expresión²⁷⁴.

La segunda actividad invita a cada participante a centrar introspectivamente su atención en un aspecto complejo (problemático) de su cuerpo, que se ha ido transformando a lo largo de la vida. Concretamente, al mirarse al espejo éste o ésta se queda atento/a a lo que va sintiendo.

²⁷⁴Los recursos son varios. Entre ellos destacan la poesía, el canto, el gesto o la mímica, el dibujo, el collage, etc.

En lo que respecta a la tercera actividad, cada participante crea un papel protagonista propio, de cuento infantil. Esta presentación/representación se plasma en una redacción que se ve posteriormente. Mediante este ejercicio no solo se fomenta la imaginación, sino que se facilita la exteriorización de aspectos profundos e interiores de la persona, que se han ido olvidando o se han dejado de tomar en consideración.

Para terminar, debemos aludir a la suma de participaciones que dan lugar a una presentación final de carácter colectivo titulada el *Mural Marrón*. Este mural es confeccionado con distintos pliegos de papel de estraza o *manila*, en el que se recogen las *huellas* de todos los miembros del grupo que han querido participar escribiendo una palabra o una frase, o aportando un dibujo o una imagen que exprese el *impacto* experimentado en el transcurso de la dinámica o actuación llevada a cabo.

Poniendo colofón a la presentación de las diversas actuaciones de las dinámicas grupales, solo queda por precisar que los talleres formaron parte del proyecto *Estrategia de Desarrollo Personal Docente* en el marco del *Programa de Intervención de Apoyo al MINERD para la Política de Incrementar los Aprendizajes en Lengua y Matemática en el Primer Ciclo del Nivel Básico en la Región Este de República Dominicana*.

ANEXO III

Siglas e instituciones

CDM: siglas que se refieren a la Concepción Metodológica Dialéctica atribuida a la Educación Popular, que fue desarrollada por Carlos Núñez (2001), retomando la idea lanzada en República Dominicana por el educador popular Roque Félix.

CEIE: Consorcio de Evaluación e Investigación Educativa.

CENAPEC es una institución educativa no lucrativa, creada en 1972. Que tiene como objetivo general ofrecer programas educativos a bajo coste, a personas adultas, mediante el sistema de educación a distancia (EAD). De Este modo, se aspira a mejorar la calidad de vida de los adultos con escasa formación y facilitar su incorporación al proceso de desarrollo (Véase el enlace www.cenapec.edu.do/index.php/conoce-a-cenapec/quienes-somos).

CEPAL es la Comisión Económica para América Latina y El Caribe, que funciona como un centro de estudio en la región y que colabora con los Estados miembros de las Naciones Unidas.

CEPAUR: Centro de Alternativas de Desarrollo.

CETT: Siglas que aluden a los Centros de Excelencia para la Capacitación de Maestros, pero referidas a su nombre en lengua inglesa.

CONARE: Consejo Nacional de Reforma del Estado, de la República Dominicana.

EAP: Encuentro Afectivo-Participativo.

ENDESA: Encuesta Demográfica y de Salud.

ENFT: Encuesta Nacional de Fuerza de Trabajo.

EP: siglas referidas a la Educación Popular

EPT: Educación Para Todos.

IAP: Investigación-Acción-Participativa.

IDEICE: Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa.

IIPE, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. Sede regional, Buenos Aires, Argentina. Sede central: *International Institute for Educational Planning (IIEP)*, París, Francia. Es un centro de formación e investigación de alto nivel en planeamiento de la educación. Fue creado por la UNESCO, en París, en 1963 y su financiamiento es asegurado principalmente por una subvención de la UNESCO, las contribuciones voluntarias de los Estados Miembros y los recursos que obtiene mediante contratos. El IIPE contribuye al desarrollo de la educación en todo el mundo.

IPEC: International Programme on the Elimination of Child Labour.

LEM: (estrategia de) Lectura, Escritura y Matemática.

LLECE: Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad Educativa o de la Educación.

MEPYD: Ministerio de Economía, Planificación y Desarrollo, de la República Dominicana.

MINERD: Ministerio de Educación de la República Dominicana.

NNA: niños, niñas y adolescentes.

OCDE: Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico.

OCI, Oficina de Cooperación Internacional, de la República Dominicana.

OEI: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

OIT: Organización Internacional del Trabajo.

OREALC/UNESCO: La Oficina Regional de Educación para América Latina y El Caribe es una organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, que se ocupa de varios programas conocidos como Educación para Todos, Educación Ambiental y Educación para el Desarrollo Sostenible. Finalmente, cabe añadir que la sede de dicha oficina se encuentra en Santiago de Chile.

PIB: Producto Interno Bruto.

PNUD: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.

PREAL: Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina.

SEE, Secretaría de Estado de Educación, de la República Dominicana.

SITEAL: Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina.

SERCE: Segundo Estudio Regional, Comparativo y Explicativo de los aprendizajes de los estudiantes en América Latina y El Caribe.

SIMPOC: Statistical Information and Monitoring Programme on Child Labour.

UK: Siglas que se refieren a United Kingdom, en español Reino Unido.

UNESCO, por sus siglas en ingles, es la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

USAID: Corresponde a las siglas en la lengua inglesa de la Agencia de los Estados Unidos (de Norteamérica) para el desarrollo Internacional.

ANEXO IV

Reseñas de autores

Akram **Abu Alia**. El profesor Abu Alia es Vicedirector del Centro Cultural Ghirall, organización educativa, recreativa y cultural que provee a los niños y las niñas de Belén, Palestina, de un *lugar seguro* para aprender, jugar, conocer amigos, desarrollarse y crecer como jóvenes adultos. Está afiliado a la Sociedad Árabe de Rehabilitación. Una de las últimas actividades del Centro ha sido un novedoso programa que utiliza el arte y el relato para desarrollar las habilidades en lectura, como parte de la “campaña de lectura” que se lleva a cabo en escuelas que se encuentran en los alrededores de Belén, especialmente aquellas en los asentamientos próximos al muro de separación. Abu Alia ha estado trabajando como Supervisor de Educación Especial, en el Ministerio de Educación de Palestina. Es uno de los treinta y seis miembros que estableció el programa de educación inclusiva y ha estado coordinando dicho programa en las áreas central y sur de West Bank.

Mel **Ainscow** es profesor de Educación y codirector del Centro para la Equidad en educación. Además, es profesor Adjunto en Queensland University of Technology. Entre 2007 y 2011 fungió como Asesor Principal Gubernamental para la iniciativa *El Mayor Desafío de Manchester* (Greater Manchester Challenge) ejecutada con un presupuesto de cincuenta millones de libras para mejorar el desempeño educativo de todos los jóvenes de la región. Previamente profesor encargado, inspector educativo y catedrático en la Universidad de Cambridge, el trabajo de Ainscow se aplica en explorar las conexiones entre inclusión, desarrollo docente y mejoramiento escolar. De estos trabajos de investigación destaca el desarrollo y utilización de métodos participativos de cuestionamiento diseñados para impactar el pensamiento y la práctica en los sistemas educativos, las escuelas y las aulas de clase. Ainscow fue director en la UNESCO del proyecto de Entrenamiento Docente en educación Inclusiva, que involucró investigaciones y desarrollo de iniciativas en más de ochenta países. En 2012 fue galardonado por sus servicios a la educación en los honores de Año Nuevo. En 2013 fue

designado como asesor especial en el Comité de Educación de la Cámara de los Comunes.

Kwame Akyeampong. Centro para la Educación Internacional, Universidad de Sussex, Reino Unido. Es profesor de Educación Internacional y Desarrollo Educativo. Fue Director del Instituto de Educación de la University of the Cape Coast en Ghana. El tema de aprendizaje es el centro de sus investigaciones, así como el relativo a factores contribuyentes al acceso de niños pobres a la educación pre-primaria. Es Director de Estudios Doctorales en la Facultad de Educación y Trabajo Social. Entre sus publicaciones tenemos: *An African exploration of the East Asian education experience*, *50 Years of Educational Progress and Challenge in Ghana*, *Access to Education in Sub-Saharan Africa*, *Education in Sub-Saharan Africa: researching access, transitions and equity*, *Revisiting free compulsory universal basic education (FCUBE) in Ghana*.

Manal Abdulwahed Sharif Al-Shureify. Una de sus temáticas de interés, objeto de sus investigaciones es el de los niños trabajadores en Yemen y cómo deben ser preparados los docentes para atender sus necesidades. Desde 2006 ha sido Oficial de Programa de Educación Inclusiva para la organización sueca Save the Children en Yemen. Una publicación que puede ser consultada es: *Summary of Save the Children Sweden's Inclusive Education Program in Yemen*, en adición a la aquí citada y trabajada.

José Luis **Álvaro** es un psicólogo español, cuyas líneas de investigación abarcan diferentes temas entre los que cabe destacar "Los efectos psicológicos del desempleo" "Significados del Trabajo" "Psicosociología de la Salud Mental" y "Aspectos históricos y teóricos de la Psicología Social". Álvaro ha publicado diferentes artículos en revistas científicas así como libros entre los que cabe destacar: *Juventud, Trabajo y Desempleo: Un Análisis Psicosociológico*; *Desempleo y Bienestar Psicológico*; *Influencias Sociales y Psicológicas en la Salud Mental*.

<http://pendientedemigracion.ucm.es/info/pssoc/currjlaalvaro.htm>

Michael W. Apple es un teórico de la educación especializado en educación y poder, política cultural, teoría e investigación acerca del currículo educativo, enseñanza crítica, y el desarrollo de escuelas democráticas. Es profesor encargado de la Cátedra John Bascom de Currículo e Instrucción y Estudios de Política Educativa en la Universidad de Wisconsin, en la Madison School of Education. Por más de tres décadas, Apple ha trabajado con educadores, sindicalistas, grupos disidentes y gubernamentales alrededor

del mundo, acerca de la democratización de las prácticas y políticas educativas. Entre su amplia bibliografía, seleccionamos algunos de sus últimos títulos: Can education change society?; Education and Power; Global Crises, Social Justice and Education.

Rubén **Ardila** es un psicólogo colombiano. Recibió la Licenciatura en Psicología en la Universidad Nacional de Colombia y posteriormente el Doctorado en Psicología Experimental en Nebraska University, Lincoln, Estados Unidos. Ardila ha transitado por diferentes áreas de investigación siempre dentro de la Psicología. Ha tenido una destacada actividad en el ámbito de las instituciones psicológicas y las relaciones internacionales. Ardila ha escrito numerosos artículos y libros destacados, dentro de los cuales están: Autobiografía. Un punto en el Tiempo y en el Espacio (2012); El Mundo de la Psicología (2011); La Ciencia y los Científicos. Una Perspectiva Psicológica (2004); entre otros. http://es.wikipedia.org/wiki/Rub%C3%A9n_Ardila

José **Ayala**. Investigador dominicano. Es consultor del Programa Plan Internacional, ONG que trabaja a favor de la niñez necesitada, en materia de educación y servicios sociales.

Peter Ludwig **Berger** nació en Viena y emigró a los Estados Unidos poco después de la Segunda Guerra Mundial. Ha sido Director, ahora investigador senior, del Instituto de Cultura, Religión y Asuntos Mundiales de la Universidad de Boston. Es muy conocido, sobre todo, por su obra “La construcción social de la realidad: un tratado en la sociología del conocimiento” (Nueva York, 1966) escrita junto a Thomas Luckmann. Ha recibido títulos honorarios por varias universidades como Loyola University, Universidad de Notre Dame, Universidad de Ginebra, Universidad de Munich, Universidad de Sofía, Universidad Renmin de China. http://es.wikipedia.org/wiki/Peter_L._Berger

Joelle Ana **Bergere** Dezaphii. Licenciada en Sociología, Universidad de la Sorbona, París. Licenciada en Ciencias Políticas y Sociología, universidad Complutense de Madrid. Doctorado en Ciencias Políticas y Sociología, Universidad Complutense de Madrid. Fue profesora del Instituto de Criminología de la universidad de Valencia, así como profesora colaboradora del Departamento de Sociología y el Departamento de Psicología Social de dicha universidad. Actualmente, es Profesora Titular de Universidad del Departamento de Psicología Social de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología de la universidad Complutense de Madrid, en la cual también funge como Vicedecana en dicha facultad. Del 2000 al 2007 ha sido Lecturer Mediterranean Master’s Degree in Human Rights and

Democratization, University of Malta. Como investigadora, es integrante del Equipo del *Laboratorio* del Centro URBAMA, Universidad de Tours/CNRS. Entre las investigaciones realizadas se encuentran: El viaje y la inmigración como medio de intercambios culturales, El desarrollo local en los países árabes: su relación con el desarrollo civil y político, Análisis de las expresiones artístico-culturales como herramientas del desarrollo civil, político y derechos humanos para las mujeres marroquíes.

Morris **Berman** es matemático y un conocido e innovador historiador cultural y crítico social norteamericano. Obtuvo su BA en Matemáticas en Cornell University y su PhD en Historia de la Ciencia en la Johns Hopkins University. Ha dado clases en varias universidades de Europa y Estados Unidos de Norteamérica y ha sido profesor visitante en el Incarnate Word College (San Antonio), la University of New Mexico, y la Weber State University. Fue *Landsdowne Professor* en historia de la ciencia en la University of Victoria, British Columbia. Berman ganó el Governor's Writers Award for Washington State y fue el primer beneficiario de la Rollo May Center Grant for Humanistic Studies. Una de sus obras, *El crepúsculo de la cultura americana*, fue nombrada *Notable Book* por el New York Times Book Review. Otras publicaciones incluyen *Edad oscura americana* (Sexto Piso); y una trilogía sobre la evolución de la conciencia humana: *El reencantamiento del mundo* (aquí citado), *Cuerpo y espíritu*, e *Historia de la conciencia*.

Ovejero **Bernal** nació en Dueñas, Palencia. Realizó estudios de Psicología en la Universidad Complutense de Madrid, licenciándose tanto en Psicología como en Filosofía en 1976. Es director del Grupo de Investigación Reconocido "Grupo de Investigación Psicosocial" de la Universidad de Valladolid, y Grupo de Excelencia de la Junta de Castilla y León. Ha publicado más de un centenar de trabajos científicos y más de veinte libros en diferentes campos de la Psicología Social. Entre sus últimas publicaciones destacamos: *La cara oculta de los tests de inteligencia: Un análisis crítico* (Madrid: Biblioteca Nueva); *La convivencia sin violencia: Recursos para educar* (Sevilla: Editorial MAD); etc.

http://www.eusal.es/index.php?option=com_autoresediciones&task=details&autor=1144&Itemid=113

Amalio **Blanco** es un Psicólogo español, Doctor en Psicología por la Universidad Complutense de Madrid. Licenciado en Sociología por la Universidad de St. Gallen

(Suiza). Ha escrito diversos libros, manuales, estudios, artículos, una en el ámbito de psicología y en el ámbito más amplio de las ciencias sociales.
http://www.uam.es/ss/Satellite/Psicologia/es/1234889264255/1242653129218/persona/de-tallePDI/Blanco_Abarca,_Amalio.htm

María Rosa **Blanco** Guijarro. Licenciada en Filosofía y Ciencias de la Educación, con especialidad en Educación Especial, en la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad Complutense de Madrid. Actualmente es Directora de la Organización de Estados Iberoamericanos, OEI, en Chile. Fue Asesora del Secretario General de la OEI, y Especialista Regional en Educación Inclusiva y Educación de la Primera Infancia en la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, OEARLC, de la UNESCO, en Santiago de Chile.

Tony **Booth**. Catedrático de Educación del Centro de Investigación Educativa, Canterbury Christ Church University and College. Profesor de Educación Inclusiva e Internacional. Booth ha estado investigando, enseñando y escribiendo acerca de inclusión y exclusión por cerca de treinta años. Es un docente y psicólogo educacional bien experimentado. Es el autor principal del Índice para la Inclusión: desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas, traducido y adaptado para su uso en más de cuarenta países.

Berta Perelstein de **Braslavsky** fue una pedagoga y consultora internacional en enseñanza nacida en la Argentina, considerada por muchos como *la maestra de los maestros*. Obtuvo la medalla de honor en la Escuela Normal No. 7 y recibió el diploma de honor de la Universidad de Buenos Aires, otorgándole el título de Profesora de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras. También recibió el Premio Interamericano *Andrés Bello* de la Organización de Estados Americanos, y el Premio Golda Meir de la Universidad Hebrea de Jerusalén, entre muchos otros reconocimientos por su trabajo y compromiso con la educación. Fue la madre de Cecilia Braslavsky, otra destacada educadora argentina.

Cecilia Paulina **Braslavsky** fue una pedagoga y consultora internacional en enseñanza nacida en Argentina. Titular de la cátedra de Historia General de la Educación de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Coordinadora Educacional de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Directora de la Oficina Internacional de la Educación de la UNESCO. Fue hija de Berta Perelstein Braslavsky. Egresada de la

universidad de Buenos Aires en Ciencias de la Educación, obtuvo su doctorado en Filosofía en la universidad de Leipzig, Alemania. Durante la presidencia de Raúl Alfonsín, Braslavsky se destacó por defender la necesidad de generalizar la escuela y la enseñanza pública igualitaria y laica.

Néstor A. **Braunstein** es un psicoanalista nacido en Bell Ville, Argentina (1941). Ha publicado más de 200 artículos en revistas y periódicos y libros de autoría colectiva especializados en psicoanálisis lacaniano. Entre sus libros figuran: *Psiquiatría, Teoría del Sujeto, Psicoanálisis (Hacia Lacan)* (1980); *La Clínica Psicoanalítica: de Freud a Lacan* (1987); *Freudiano y Lacaniano*, Buenos Aires, Manantial (1994); etc. http://es.wikipedia.org/wiki/N%C3%A9stor_Braunstein

José Antonio **Caride** Gómez actualmente pertenece a la Facultad de Ciencias de la Educación, de la Universidad de Santiago de Compostela, España. Posee una titulación superior y un doctorado en Filosofía y Ciencias de la Educación, de la universidad de Santiago de Compostela. Es profesor titular y Catedrático de la misma universidad. Es y ha sido profesor de diferentes cursos de doctorado y postgrado en otras universidades españolas (de Vigo, de Sevilla, de Deusto, de Granada) y extranjeras (de Buenos Aires, Luterana de Brasil, de Ginebra, Católica de Valparaíso, Portucalense Infante D. Henrique, Pedagógica Veracruzana, Jean Piaget, Praia, Cabo Verde...). Entre sus principales líneas de investigación citamos: Educación y Sociedad en Galicia. Análisis del sistema educativo en Galicia rural; Pedagogía Social y ámbitos de acción-intervención socioeducativa: valores cívicos y derechos humanos; Formación y profesionalización en Educación Social; Tiempos educativos y sociales (Pedagogía y Educación del Ocio). Su publicación, tanto en revistas indexadas como en no indexadas, es extensa, así como es amplia la publicación de textos de su autoría o coautoría, los últimos editados en Granada, Portugal y Brasil. Fue Presidente de la Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social. En 2004 recibe la Orden al Mérito Institucional otorgada por el World Council for Curriculum and Instruction. En 2008 obtiene, junto a dos colegas, el Primer Premio en los VI Premios a la innovación educativa y mejora de la calidad docente en la Universidad de Santiago de Compostela.

Adriana M. **Castro-Zapata**. Universidad Autónoma de Madrid. Tesis doctoral en desarrollo: Los patrones de resolución de problemas de física y su relación con el

conocimiento conceptual. Publicación en coautoría: Liderazgo para la inclusión escolar y la justicia social.

Raúl **Choque** Larrauri. Postdoctorado en Relaciones Internacionales por la Groningen University en Los Países Bajos. Doctor en Educación por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú. Master en Comunicación y Educación por la Universidad de Barcelona y Master en Manejo de Programas Sociales y Proyectos por la Universidad Peruana Cayetano Heredia de Lima, Perú. Ha sido investigador en las dos universidades peruanas mencionadas.

Eduardo **Crespo** Suárez es catedrático de Psicología Social en la Universidad Complutense de Madrid. Co-director del grupo de investigación EGECO (Empleo, Género y Cohesión Social). Sus proyectos de investigación más recientes giran alrededor del significado del trabajo y la ciudadanía. Entre sus publicaciones tenemos: *Regulación del trabajo y el gobierno de la subjetividad: la psicologización política del trabajo, Trabajo, subjetividad y ciudadanía, El construccionismo y la cognición social: metáforas de la mente.*

Consuelo **Cruz** Almánzar Economista dominicana, es encargada de Programas y Proyectos del Centro de Estudios del Género del Instituto Tecnológico de Santo Domingo (INTEC) desde enero del 2012. Su trayectoria laboral abarca organismos de cooperación y de administración pública en República Dominicana, organizaciones de la sociedad civil, consultoría e investigaciones económica y social utilizando el enfoque de género. Sus aportes se han focalizado en mercado laboral y sus vínculos con el sector educativo y el ejercicio de derechos; y diferentes esferas del desarrollo humano. Posee un Master en Género y Desarrollo del INTEC, post grado en Gerencia Social de Proyectos del Instituto de Desarrollo Social del BID y en Economía Agroalimentaria del CEFAS en Italia. Estudió Economía en la Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD).

Dinorah **de Lima** Jiménez es investigadora educativa del Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa (IDEICE) del Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD), en donde también ocupó el cargo de Vice-Ministra de Asuntos Técnico-docentes. En los diecisiete años que vivió en la ciudad de México se desempeñó como investigadora de la educación en el Centro de Investigaciones de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional de México, así como en la Dirección General de Educación Indígena y la Universidad Pedagógica

Nacional, donde también fue docente, estas dos últimas instituciones pertenecientes a la Secretaría de Educación Pública de México, de la cual la Lic. De Lima Jiménez fue Asesora de Educación Básica.

Jaques **Delors** es un político europeo de nacionalidad francesa, quien fungió como presidente de la Comisión Europea desde 1985 hasta 1995. Previamente, en 1981, es nombrado Ministro de Economía y Finanzas de Francia. Tras el final de la Segunda Guerra Mundial y luego de haber estudiado economía en La Sorbona, Delors fue funcionario del Banco de Francia. Es miembro del Club de Madrid, una organización independiente y sin ánimo de lucro compuesta por ochenta y un exjefes de Estado y de Gobierno democráticos. Es padre de la política socialista Martine Aubry. En 1989, Delors es galardonado con el Premio Príncipe de Asturias de Cooperación Internacional.

Mario **de Miguel** Díaz. Universidad de Oviedo. Profesor. En los últimos años, ha formado parte de un grupo de trabajo que ha desarrollado proyectos de innovación educativa en la enseñanza superior.

Miquel **Doménech** es un profesor titular en el Departamento de Psicología de la Salud y Psicología Social de la Universidad Autónoma de Barcelona. Ha realizado numerosas investigaciones sobre temas como: La transformación de las controversias públicas en la sociedad del conocimiento; La virtualización de las instituciones; Ciencia, Tecnología y atención a la dependencia; Ciencia, tecnología y democracia: experticia, instituciones y participación ciudadana; etc.

<http://psicologiasocial.uab.es/gescit/es/user/mdomenech>

Cynthia **Duk**: educadora chilena, Directora de la Escuela de Educación Diferencial y del Magister en Educación Inclusiva de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Central de Chile.

Antonio **Elizalde** Hevia. Licenciado en Sociología, Universidad Católica de Chile, DEA universidad de Valencia. Rector Emérito de la Universidad Bolivariana de Chile (institución de la cual fue su Rector durante once años, desde 1996 a 2007). Desarrolló tareas gubernamentales bajo los gobiernos de Frei y Allende. Ha trabajado como consultor para UNICEF, PNUD, CEPAL e ILPES. Fue director adjunto del Centro de Alternativas de Desarrollo (CEPAUR). Es Actualmente integrante del directorio del Programa Chile sustentable y del Canelo Nos; director de la revista POLIS y director editor de la revista SUSTENTABILIDAD. Autor de obras como: Desarrollo Humano y

ética para la sustentabilidad; Utopía y cordura. Avanzando el inicio de una nueva historia; Navegar en la incertidumbre. El desafío de seguir siendo humano en un mundo sin certezas.

Juan M. **Escudero** Muñoz nació en España. Es pedagogo y psicólogo de formación, catedrático de la Universidad de Murcia desde 1982 e integrante del Grupo de Investigación Equidad e Inclusión en Educación (EIE), perteneciente a la misma institución universitaria.

Orlando **Fals Borda** es un investigador y sociólogo, que nació en Barranquilla, Colombia. Se constituyó en uno de los fundadores y representantes más destacado de la Investigación Acción Participativa (IAP). El recorrido fundamental de la obra de Fals Borda está dado en la conjunción de la indagación sociológica con el compromiso político en beneficio de los "sectores populares" (campesinos y proletariado agrícola en lo fundamental), en cuya "praxis" postula la "investigación-acción participativa". http://es.wikipedia.org/wiki/Orlando_Fals_Borda

Roque **Feliz**. Actualmente es el Director Ejecutivo del Centro Bonó, organización de formación, investigación y servicios, perteneciente a la Compañía de Jesús, Provincia de las Antillas, en República Dominicana.

Ernani María **Fiori**. Nace en Porto Alegre, Brasil. Obtiene una licenciatura de la Facultad de Derecho de Porto Alegre. Se convierte en catedrático de Historia de la Filosofía de la Facultad de Filosofía de la universidad Federal do Rio Grande do Sul. Exiliado en Chile y Perú, en el año de 1964, impartió cursos de su especialidad en dichos países. En Perú se desempeñó como Vicerrector de la Universidad de Lima. De regreso al Brasil, con la apertura política, se dedica a la docencia. Fallece en el año de 1985. Entre sus obras, tenemos: A filosofía actual; Abstração científica e experiencia transcendental; Metafísica e historia.

Michel **Foucault** fue un historiador de las ideas, psicólogo, teórico social y filósofo francés. Fue profesor en varias universidades francesas y estadounidenses y catedrático de Historia de los sistemas de pensamiento en el Collège de France (1970-1984) en reemplazo de la cátedra de «Historia del pensamiento filosófico» que ocupó hasta su muerte Jean Hyppolite. Su trabajo ha influido en importantes personalidades de las ciencias sociales y las humanidades. Entre sus obras destacadas, están: *Historia de la*

locura en la época clásica (1976); *El nacimiento de la clínica* (1963); *La arqueología del saber* (1969); entre otras.

http://es.wikipedia.org/wiki/Michel_Foucault

Paulo **Freire** fue un educador brasileño y un influyente teórico de la educación. Él es mejor conocido por su influyente obra, *Pedagogía del oprimido*, que se considera uno de los textos fundacionales del movimiento de la pedagogía crítica. Entre sus importantes obras están: *Medo e ousadia* (1996); *Pedagogia da Autonomia* (1996); *Pedagogia da indignação – cartas pedagógicas e outros escritos* (2000); entre muchas otras.

http://es.wikipedia.org/wiki/Paulo_Freire

Silvia **García** Dauder. Doctora en Psicología y profesora en la Universidad Rey Juan Carlos de Madrid.

Juan Eduardo **García-Huidobro**. Se inició en educación como profesor de educación secundaria. Durante quince años se desempeñó como investigador del Centro de investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE) de Chile. Entre el 1990 y 2000 trabajó en el Ministerio de Educación de Chile. Actualmente es decano de la Facultad de Educación de la Universidad Alberto Hurtado y Director CIDE, centro de la misma universidad.

Alicia **Garrido** es licenciada en Psicología por la Facultad de Psicología de la Universidad Complutense de Madrid (UCM). Doctora en Sociología por la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología de la UCM. Garrido es investigadora en el Consejo Superior de Investigaciones Científicas de Madrid. Ha dirigido y participado en proyectos de gran reconocimiento como: *Influencias sociales y psicológicas en la salud mental* (1999); *La dimensión socioeconómica de los hogares en el tránsito al siglo XXI* (2000) entre otros. También es autora de los libros *Consecuencias psicosociales de las transiciones de los jóvenes a la vida activa* (1992) y *Sociopsicología del Trabajo* (2003).

http://23118.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/informacion_adicional/obligatorias/036_psicologia_social2/biogarrido.pdf

Anthony **Giddens** es un sociólogo británico, reconocido por su teoría de la estructuración y su mirada holística de las sociedades modernas. También adquirió gran reconocimiento debido a su intento de renovación de la socialdemocracia a través de su teoría de la Tercera Vía. Es considerado como uno de los más prominentes contribuyentes modernos

en el campo de la Sociología, es autor de al menos 34 libros publicados en no menos de 29 idiomas. En el 2002 a Giddens se le otorgó el Premio Príncipe de Asturias de Ciencias Sociales. http://es.wikipedia.org/wiki/Anthony_Giddens

Henry **Giroux** es un académico norteamericano y crítico cultural. Es uno de los teóricos creadores de la pedagogía crítica en los Estados Unidos. Es bien conocido por sus trabajos pioneros en pedagogía pública, estudios culturales, estudios sobre juventud, educación superior y teoría crítica. En 2002, Routledge nombró a Giroux uno de los 50 pensadores educativos más importantes del período moderno. Giroux ha tenido posiciones académicas en la universidad de Boston, Universidad de Miami y Universidad de Penn State. Desde 2005, trabaja en un programa educativo por televisión, perteneciente a McMaster University, en Hamilton, Ontario. Ha publicado más de 50 libros y más de 300 artículos académicos. Sus últimos títulos, del año 2014 son: *The Violence of Organized Forgetting*; *Neoliberalism's War Against Higher Education*.

Inés María **Gómez-Chacón** es doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación (Didáctica de las Matemáticas) y profesora titular de universidad en el Departamento de Álgebra, Facultad de Matemáticas, Universidad Complutense de Madrid (España). Sus líneas de investigación actuales incluyen didáctica de las matemáticas, sociología de la educación matemática, cognición y afecto en matemáticas, formación de profesores, y diseño y desarrollo curricular en matemáticas. Entre sus publicaciones están: *Educación superior y retos de la cooperación internacional: migraciones y derechos humanos, intercultural y paz. Propuesta para Europa y Latinoamérica*; *Aprendiendo a enseñar. WebQuest matemáticas. Materiales didácticos*; *Creencias de los estudiantes de matemáticas. La influencia del contexto de clases. Enseñanza de las ciencias*; *Matemáticas: el informe PISA en la práctica. Una acción formativa del profesorado*.

José Antonio **Gómez Di Vincenzo** nació en Buenos Aires, donde obtuvo su título de Profesor de Enseñanza Primaria y de Licenciado en Educación. Desde el 2006 es parte de la cátedra de Epistemología de las Ciencias Sociales en la Escuela de Humanidades de la Universidad de San Martín y desempeña también su rol docente en la cátedra de Ciencias, Tecnología y Sociedad en la Escuela de Ciencia y Tecnología de la misma universidad. Como investigador, trabaja en el Centro de Estudios de la Ciencia y la Técnica *José Babini*. Su tesis doctoral acerca de la relación entre ciencias biomédicas, tecnologías y

orden social, se encuentra actualmente en proceso de evaluación académica en la Universidad de Tres de Febrero.

Marta I. **González** García es investigadora del Instituto de Filosofía del CSIC de España. Es coautora del texto: Ciencia, Tecnología y Sociedad, además de artículos sobre temas de orden feminista, como el aquí citado.

María Teresa **González** González. Licenciada en Pedagogía de la Universidad de Santiago de Compostela. Finalizó su Doctorado en la Universidad de Murcia, en la que permanece actualmente, como profesora titular del departamento de Didáctica y Organización Escolar. Los ámbitos de trabajo como docente e investigadora son tres: las reformas escolares y los procesos de cambio e innovación educativa; el centro escolar como organización: cultura escolar, relaciones, dinámicas y procesos de funcionamiento organizativo; alumnos en riesgo de exclusión educativa: desarrollo en los centros y aulas de programas y medidas de atención a la diversidad; absentismo y abandono escolar, desenganche y desafección de alumnos. Entre sus publicaciones tenemos: La atención, el cuidado, las relaciones y la responsabilidad del centro escolar con los estudiantes, Centros escolares democráticos: condiciones organizativas y procesos, Educación para la ciudadanía. Implicaciones para el centro escolar como organización.

Fernando Luis **González** Rey es un investigador cubano, doctor en psicología, que cuenta en su haber con publicaciones diversas en torno a temáticas psicosociales, como la motivación moral, la personalidad, la familia y la salud, el estrés laboral, entre otras, así como a cuestiones epistemológicas y metodológicas de la ciencia psicológica. Ha recibido distinciones como el Premio Interamericano de Psicología, la Orden *Carlos J. Finlay*, máxima distinción del Estado cubano para investigadores, ganador en tres ocasiones del Premio de la Crítica del Instituto del libro de Cuba y seleccionado por el Centro Bibliográfico de la Universidad de Cambridge entre los 2000 científicos sociales más destacados del siglo pasado en la rama de las ciencias sociales.

Luis **Guerrero** Ortiz. Estudió en la Pontificia Universidad Católica del Perú la Especialidad en Educación Inicial. Realizó un Postgrado en Terapia Familiar sistémica en el Instituto Familiar Sistémico de Lima (IFASIL) y concluyó estudios de Maestría en Políticas Educativas en la Universidad Alberto Hurtado de Chile. Actualmente es asesor pedagógico del Despacho Ministerial en el Ministerio de Educación, también es profesor principal de la Escuela de Directores y Gestión Educativa del Instituto Peruano de

Administración de Empresas (IPAE). Es socio fundador de la asociación civil Foro Educativo. Ha sido secretario técnico de la iniciativa ciudadana Inversión en la Infancia, como especialista en políticas de infancia, igualmente ha sido miembro de la Comunidad de Práctica de Desarrollo Curricular de la Oficina Internacional de educación de UNESCO, para el Área Andina, coordinada por la Facultad de Educación de la Universidad Cayetano Heredia. Ha sido asesor de investigación de la Escuela de Postgrado en Educación de la Universidad Católica Santa María, de Arequipa e investigador de la Fundación Bernard Van Leer, en temas de habilidades sociales y resiliencia infantil. Ha fundado y dirigido la Asociación para el Desarrollo Integral del Niño AYNÍ, dedicada a promover los derechos del niño a través de la educación en poblaciones de alto riesgo de Lima Metropolitana.

Rolando M. **Guzmán**, Ph.D. Economista dominicano, es Rector del Instituto Tecnológico de Santo Domingo (INTEC) desde septiembre de 2011. Su trayectoria laboral abarca la administración pública en República Dominicana, gerencia privada, docencia, consultoría e investigación económica y social. Una parte esencial de sus contribuciones se ha dirigido al análisis del sector educativo dominicano y sus vínculos con el desarrollo económico, la competitividad internacional y la dinámica del mercado laboral. Autor y co-autor de más de una decena de libros, sus trabajos se extienden a los temas de políticas macroeconómicas, innovación tecnológica y distribución del ingreso. Posee un Doctorado en Economía y un Master en Matemáticas Puras por la Universidad de Illinois en Urbana-Champaign. Tiene también una Maestría en Economía Cuantitativa en la Universidad Federal do Rio Grande do Sul (Porto Alegre–Brasil) y la Fundação Getúlio Vargas (Rio de Janeiro–Brasil). Estudió Economía en la Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD).

Jürgen **Habermas** es un filósofo y sociólogo alemán conocido sobre todo por sus trabajos en filosofía práctica (ética, filosofía política y del derecho). Habermas es el miembro más eminente de la segunda generación de la Escuela de Frankfurt y uno de los exponentes de la Teoría Crítica desarrollada en el Instituto de Investigación Social. Entre sus aportaciones destacan la construcción teórica de la acción comunicativa y la democracia deliberativa.

http://es.wikipedia.org/wiki/J%C3%BCrgen_Habermas

Reyes **Hernández**-Castilla, profesora contratada en la Universidad Autónoma de Madrid (acreditada como Titular) en el Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en educación. Coordinadora del Master en Calidad y Mejora de la Educación. Miembro del grupo de Investigación Cambio para la Justicia Social. Coordinadora de la Revista Internacional de Educación para la Justicia Social. Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Pontificia de Comillas, Madrid. Entre sus publicaciones, como autora y coautora, tenemos: Hacia un concepto de justicia social, Una dirección escolar para la inclusión, Efectos escolares de factores socio-afectivos. Un estudio multinivel para Iberoamérica, Schools for social justice and citizenship. ¿La escuela en crisis? La investigación comprometida con la educación y la justicia social.

Roberto **Hernández** Sampieri, es egresado de la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación de la universidad Anáhuac de México. Es maestro en Administración por el Instituto de Estudios Universitarios, A. C., Diplomado en Consultoría por la Universidad Anáhuac y cuenta con otros estudios de postgrado. Además de la obra citada, es coautor de los libros: Marketing electoral e imagen de gobierno en funciones; Marshall McLuhan: el explorador solitario; Autotransición de empleo. Hernández ha creado múltiples sistemas y escalas de medición. Es docente en la Universidad de Celaya y el Instituto Politécnico Nacional, así como profesor invitado de diferentes instituciones latinoamericanas, a nivel de postgrado.

Inmaculada **Hornillo** Gómez. Publicaciones en coautoría: Perspectiva emocional en la identidad en contextos educativos, Discurso biográfico-narrativo de alumnos de programas de garantía social, El estudio educativo de las emociones, Las emociones en la construcción de la identidad.

Lupicinio **Íñiguez** Rueda pertenece al Departamento de Psicología de la Salud y Psicología Social de la Universidad Autónoma de Barcelona y ha sido profesor-investigador becario del Programa *Salvador de Madariaga* en el Centre for Science Studies, Department of Sociology de Lancaster University (Uk).

*Lucina **Jiménez** es maestra en Ciencias Antropológicas por la Universidad Autónoma Metropolitana Iztapalapa de México. Posee una Máster en Antropología Cultural y doctoranda por la misma universidad. Actualmente es la Coordinadora de Políticas Culturales del Observatorio de Comunicación, Cultura y Artes S. C. Fue uno de los miembros fundadores del Sistema Mexicano de Información Cultural, creó el Programa*

de Artes del Circo y de la Calle, dirigió el de Frontera Cultural (Edusat) y participó en la creación del Sistema de Educación a Distancia en la Educación Artística, adscrito al Consejo Nacional de las Artes mexicano, por el que le fue otorgado el premio Innova 2002. Consultora en políticas culturales para el Convenio Andrés Bello y en educación artística para la AECID, donde colaboró en el diseño del programa FORM@RT Entre sus publicaciones están: Teatros públicos: el lado oscuro de la sala (2000); Cultura y sustentabilidad en Iberoamérica(2005). Políticas culturales y cooperación internacional para la diversidad y la equidad (2006); entre otros. Es miembro del grupo experimental en Educación Artística, Cultura y Ciudadanía de la OEI, y directora general del Consorcio Internacional Arte y Escuela A. C.

<http://desarrolloycultura.net/comunidad-acad%C3%A9mica/m%C3%A9xico/lucina-jim%C3%A9nez>

María Dolores **Juliano** Corregido es una antropóloga social argentina. Dolores Juliano se doctoró en la Universidad de Barcelona donde ha sido profesora titular hasta su jubilación. Trabaja desde hace muchos años en temas de género, inmigración y discriminación. Forma parte de diversos equipos de investigación y ha dictado cursos en varias universidades españolas y de América Latina. Ha recibido el premio *Creu de Sant Jordi* en 2010 por su trayectoria académica y científica. Entre sus publicaciones merece destacarse: *Les altres dones. La construcció de la exclusió social; Excluides y marginales. Una aproximació antropològica; La prostitució: El espejo oscuro; Las que saben... subculturas de mujeres; Educación intercultural. Escuela y minoría étnicas.*

Stephen **Kemmis** es Investigador Principal y Profesor Adjunto en el Instituto de Investigación para la Práctica Profesional, el Aprendizaje y la Educación de la Charles Sturt University en Australia. Además, es Co-Director de Pedagogía, Educación y Praxis (PEP), una organización de colaboración a nivel internacional que aglutina investigadores de universidades en Colombia, Finlandia, Holanda, Noruega y Suecia. Kemmis ha ostentado posiciones académicas en University of Sydney, University of Illinois, University of East Anglia, Deakin University y University of Ballarat, además de haber trabajado por varios años como consultor independiente. Ha publicado extensamente sobre los temas de práctica profesional, educación indígena, investigación participativa, métodos cualitativos en investigación educativa. Su libro más conocido es el publicado junto a Wilfred Carr, *Becoming Critical: Education, knowledge and action research*. En

el 2001, Kemmis fue investido como miembro vitalicio de la Australian Association for Educational Research (AARE), y en el 2009 recibió dos doctorados honoris causa por el servicio brindado a la investigación internacional en educación.

Gabriela **Krichesky**. Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires y Especialista en Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos de la Universidad Carlos III. Egresada del Master en Tecnologías de la Información y la Comunicación en Educación y Formación, es miembro del Grupo de Investigación y Evaluación sobre Calidad y Equidad Educativas de la Universidad Autónoma de Madrid (UAM). Ha ejercido la docencia durante los últimos diez años, tanto en el nivel infantil como primario, y ha dirigido y coordinado diversos proyectos de formación dentro del área de la educación no formal. Actualmente desarrolla su tesis doctoral en la UAM y se especializa en temas de Cambio y Mejora Escolar.

Marie Lisbeth Glass **Langer** nació en Viena, Austria, y murió en Buenos Aires, Argentina. Está considerada la más importante psicoanalista mujer de América Latina. Perteneció al Partido Comunista Austríaco. Su formación psicoanalítica la realiza en el Weimer Vereinigung Institut presidido por Sigmund Freud. Integró, junto con quien fue su segundo esposo, el Dr. Max Langer, las Brigadas Internacionales convocadas para defender la República Española. Debe emigrar a América a causa del nazismo y, ya erradicada en Buenos Aires, funda, junto a Pichon-Rivière y otros psicoanalistas notables, la Asociación Psicoanalítica Internacional (IPA). Investigó, con especial interés, los problemas relacionados con la sexualidad femenina, la reproducción y la maternidad. Impulsó la práctica de la psicoterapia grupal en instituciones asistenciales. Una obra importante lo fue “Psicoanálisis y/o revolución social”, en la cual revela sus críticas a los vínculos de las instituciones psicoanalíticas oficiales con las clases dominantes. Participó en la creación de la Coordinadora de Trabajadores de Salud Mental. Nuevamente exiliada, a causa de la dictadura militar, reside en México y desde allí trabaja con exiliados políticos, en la defensa de los Derechos Humanos.

Keith M. **Lewin**. Profesor británico de Educación Internacional y Desarrollo en la Universidad de Sussex. Director del Consorcio de Investigación sobre Acceso Educativo, Transiciones y Equidad (CREATE), por sus siglas en inglés). Es muy conocido por su trabajo en planificación educativa, economía y financiamiento de la educación, educación de docentes, acreditación, políticas educativas sobre ciencia y

tecnología en países en vías de desarrollo, ayuda educacional y evaluación de programas. Ha sido asesor de varias organizaciones gubernamentales, multilaterales, sin fines de lucro en planificación y políticas educativas, incluyendo, entre ellas, al Banco Mundial, UNESCO, UNICEF, UNDP, USAID y otras. Su experiencia incluye países como Ghana, Rwanda, Uganda, Kenya, Tanzania, Malawi, Sur África, Zimbabwe, Mauritius, Trinidad y Tobago, Barbados, India, Sri Lanka, Bangladesh, Malasia y China. Por dieciséis años fue el Director del Centro para la Educación Internacional, en la universidad de Sussex, el cual él desarrolló hasta convertirlo en un centro de reconocimiento internacional para la investigación sobre educación y desarrollo en países pobres. Sus programas de investigación han tenido presupuestos de varios millones de libras. Lewin es autor de numerosos libros y artículos científicos sobre educación y desarrollo. Es profesor honorario de la Universidad de Hangzhou y de Beijing Normal University.

Thomas **Luckmann** nació en Eslovenia. De padre austríaco y madre eslovena, creció en un ambiente bilingüe. Después de la segunda Guerra Mundial, la familia emigró a Austria. Luckmann estudió sociología en la Universidad de Viena y la Universidad de Innsbruck. Se trasladó después a Estados Unidos, en donde estudió en la Nueva Escuela para la Investigación Social en Nueva York. Ha trabajado como profesor de sociología en la Universidad de Konstanz en Alemania. Sus trabajos los ha desarrollado desde la teoría, que acuñara, del constructivismo social, siendo el libro más conocido el que escribiera junto a Peter L. Berger, *La construcción social de la realidad*. Igualmente, es conocida su obra *Estructuras del mundo de la vida*, escrita junto a Alfred Schutz. Luckmann tiene doctorados honorarios de las universidades de Linköping y Liubiana.

Álvaro **Marchesi** Ullastres es Secretario General de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Ha ejercido como docente de Psicología Evolutiva en varias universidades, y en la actualidad ocupa la cátedra de su especialidad en la Complutense de Madrid. Fue secretario de estado para la Educación durante la implantación de la reforma educativa de acuerdo a la LOGSE. Entre sus publicaciones se destacan: Sobre el bienestar de los adolescentes, Qué será de nosotros, los malos alumnos, Controversias en la educación española.

Gerardo **Marín** es profesor de Estudios de Psicología y de América Latina, vicerrecto de la Universidad de San Francisco, y miembro de APA. Recibió su Ph.D. en psicología social de la Universidad De Paul. Ha escrito más de 135 publicaciones sobre temas que

son relevantes para los hispanos, incluyendo las normas culturales y las actitudes, los comportamientos de riesgo, metodologías culturalmente apropiadas, y la aculturación. Él es el autor de dos escalas de aculturación ampliamente utilizados para los hispanos, y fue el editor de la reciente Informe del Cirujano General sobre fumar con respecto a los cuatro grupos étnicos minoritarios. En 1991, fue co-autor del libro de investigación con poblaciones hispanas con Barbara Vanoss Marin y es también el co-editor de aculturación: Avances en Teoría, Medición e Investigación Aplicada (2003) y Lecturas en Psicología étnica (1998). <https://www.usfca.edu/facultydetails.aspx?id=4294970050>

Ignacio **Martín-Baró** fue un psicólogo y sacerdote jesuita español que dedicó la mayor parte de su vida a la investigación de la difícil realidad social y política de un pequeño país latinoamericano, El Salvador, donde impartió clases en la Universidad Centroamericana *José Simeón Cañas*, de la cual fue responsable del departamento de Psicología y Educación y Vice-rector. Fundó un prestigioso instituto de opinión pública, el IUDOP. Luchó por los Derechos Humanos, la igualdad y la justicia en El Salvador. Fue seguidor de la Teología de la Liberación, padre de la Psicología Social de la Liberación y un referente obligado de la Psicología Social Latinoamericana, especialmente en Psicología Comunitaria y Psicología Política. Murió asesinado por un pelotón de la Fuerza Armada de El Salvador, el 16 de noviembre de 1989, junto a otros sacerdotes, en la residencia donde todos habitaban. El crimen es conocido como el de *los mártires de la UCA*.

Begoña **Martínez** Domínguez. Universidad del País Vasco, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Perteneció al Grupo de Investigación en Inclusión Socioeducativa, del cual es su investigadora principal. Una publicación, en coautoría, muy reciente es: Las políticas de lucha contra el fracaso escolar: ¿programas especiales o cambios profundos del sistema y de la educación?

Miquel **Martínez** Martín. Catedrático de Teoría de la Educación y miembro del Grupo de Investigación de educación en Valores y desarrollo Moral (GREM) de la Universidad de Barcelona, España. Participa como consultor y evaluador en diferentes proyectos, agencias, instituciones, administraciones de carácter educativo y universidades en España y a nivel internacional. Dirige el programa Barcelona Aula de Ciudadanía del Ayuntamiento de Barcelona, en colaboración con la Universidad de Barcelona.

Mariano **Martín** Gordillo nació en España, es Lic. en Filosofía y Psicología. Ha sido profesor de enseñanza secundaria en el IES “No. 5” de Avilés. Es miembro desde 1999 de la red CTS+I de la OEI. Es autor de numerosos trabajos relacionados con la educación en ciencia, tecnología, sociedad y valores. Tiene una dilatada trayectoria en actividades de formación docente y asesoramiento técnico sobre la teoría de la educación y desarrollo curricular especialmente en el campo de la educación CTS y educación en valores en España y Latinoamérica. <https://www.innova.uned.es/webpages/dipperu/tema12.pdf?>

Gisele Marie **Marty** Broquet, de origen suizo, es catedrática de Psicología del Arte en la Universidad de las Islas Baleares. Junto a Camilo J. Cela y Miquel Roca ha investigado por años cómo algunas áreas cerebrales están estrechamente involucradas en la percepción del arte. El desarrollo de la Magnetoencefalografía ha permitido mostrar una zona específica en el cerebro donde se localiza la experiencia de la belleza. Entre sus artículos citamos: Estética experimental: pintura. Procesamiento de estímulos estéticos; Familiaridad y evaluación de estímulos estéticos en función de la educación artística; Avances en el estudio empírico de la experiencia estética; La belleza está piel adentro.

Humberto **Maturana** Romesín es biólogo y epistemólogo chileno. Luego de egresar de la Carrera de Medicina de la Universidad de Chile, estudió anatomía y neurofisiología en el University College of London y, posteriormente, obtuvo el Doctorado en Biología de la universidad de Harvard, en Estados Unidos. Registra, junto al científico Jerome Lettvin, del Instituto Técnico de Massachusetts, por primera vez, la actividad de una célula direccional de un órgano sensorial, investigación por la cual ambos fueron postulados para el Premio Nobel de Medicina y Fisiología, aunque no lo obtuvieron. El Dr. Maturana es reconocido por haber desarrollado conceptos, como el de *autopoiesis*, y explicaciones, como la de *biología del conocer*, que dan cuenta de los seres vivos como sistemas determinados por su estructura. En el caso de los seres humanos, la estructura se conforma al entrelazarse razón y emoción en la convivencia social, esta última producida por la aceptación del otro como legítimo. El Dr. Maturana fundó el Instituto de Ciencias y la Facultad de Ciencias de la Universidad de Chile y es fundador y docente del Instituto de Formación Matristica, donde trabaja en el desarrollo de la dinámica de la matriz biológico-cultural de la existencia humana. La bibliografía del Dr. Maturana es extensa. En 1994 recibe el Premio Nacional de Ciencias en Chile.

Rosalía **Montealegre** Hurtado, con un grado de Phd, es profesora Asociada al Departamento de Psicología de la Universidad Nacional de Colombia y docente en la Universidad Externado de Colombia. Es miembro del Comité Científico, tanto de *Panorama*, una publicación del Departamento de Ciencias Sociales del Politécnico Grancolombiano, al igual que de la *Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia y Tecnología*, indexada tanto en Colombia como en México. En el año 2012 fue miembro del jurado al Premio Colombiano de Psicología. Entre sus publicaciones, además del artículo que se resume en este trabajo, encontramos la referencia: La década de los 80 en la historia de la Psicología colombiana. Contribuciones personales: gremiales y académicas. Adicionalmente aparece una reseña acerca de autores profesionales de la Psicología realizada para la Red de Revistas Científicas de América Latina, El Caribe, España y Portugal, REDALYC.

Maritza **Montero**, nacida en Venezuela, es reconocida por su labor en el área de la psicología comunitaria. Es licenciada y Magister en Psicología y Doctora en Sociología por la Escuela de Altos Estudios en Ciencias Sociales de la Universidad de París. Posee una extensa publicación, que inicia en la década de los años 70, en torno a la psicología social comunitaria y, dentro de ella, acerca de la metodología Investigación-Acción-Participativa. Recibió el Premio Interamericano De Psicología y el Premio Nacional de Ciencias, mención Ciencias Sociales, de Venezuela.

Thomas **Moore** ha sido monje, músico, profesor universitario y psicoterapeuta. Actualmente se dedica a dar conferencias sobre medicina holística, espiritualidad, psicoterapia y arte. Si bien es norteamericano, con mucha frecuencia viaja a Irlanda a dar sus conferencias y es un amante de la cultura irlandesa. Posee un PhD en Religión de la Syracuse University y un Doctorado honorífico de la Lesley Uuniversity. Ha recibido varias distinciones por su trabajo, entre ellas el *Humanitarian Award* del Einstein Medical School de Yeshiva University. Tres de sus libros han obtenido el prestigioso reconocimiento *Book for a Better Life*. Su obra más famosa ha sido *Care of the Soul* (El Cuidado del Alma) y, entre sus muchas otras publicaciones, escogemos citar *Writing in the Sand* (Jesús y el alma de los evangelios); *Dark Nights of the Soul*; *The Soul's Religion*; *The soul of Sex*; *Education of the Heart*; *The Re-Enchantment of Everyday Life*; *Rituals of the Imagination*.

Edgar **Morin** es un filósofo y sociólogo francés de origen judeo-español (sefardí), nacido en París. Entre sus obras están: *El hombre y la muerte* (1951); *El Cine o el hombre imaginario* (1956); *Las estrellas: mito y seducción del cine* (1957); *Autocrítica* (1959); *Où va le monde?* (2007); *Vers l'abîme?* (2008); *La Vía. Para el futuro de la Humanidad* (2011); etc. http://es.wikipedia.org/wiki/Edgar_Morin

F. Javier **Murillo** Torrecilla. Profesor Titular en Métodos de Investigación y Evaluación en Educación. Universidad Autónoma de Madrid. Doctor en Ciencias de la Educación, Licenciado en Ciencias Matemáticas y Ciencias de la Educación. Es Coordinador de la red Iberoamericana de investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar (RINACE). Director/Editor de la revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE) y codirector de la Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa. Fue Director de Estudio del Centro de Investigación y Documentación Educativa del Ministerio de Educación de España. Fue Coordinador General del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) de la UNESCO. Es autor de más de un centenar de publicaciones, entre ellas: *Investigación Iberoamericana sobre Eficacia Escolar*, *Evaluación del desempeño y carrera profesional docente*, *La mejora de la escuela: un cambio de mirada*.

Olga **Mussons** Rojas, es psicóloga. Ejerce la función de Coordinadora en Alethea. Psicología y Terapia Naturales. Entre sus publicaciones están la que aquí se destaca, más: *Fuerzas arquetípicas colectivas y Flores de Bach*; *La psique colectiva de las plantas y sus campos morfogénicos*.

Nancy **Naples**. Es docente de *Sociología y estudios sobre la mujer* en la Universidad de Connecticut, asignatura que impartió previamente en la Universidad de California. Además es Directora del Programa *Estudios sobre Género y Sexualidad Femeninos*, de la Universidad de Connecticut. Posee un Doctorado (PhD) en Sociología y una Maestría (M.S.W.) de la City University of New York y una Maestría (M. A.) en Educación de la New York University. Sus investigaciones más recientes han versado sobre tráfico sexual, equidad de género, movimientos sociales, derechos humanos, etc. Posee una gran cantidad de libros, capítulos y artículos publicados.

Vicenc **Navarro** López es un sociólogo y político catalán, experto en economía política y políticas públicas. Ha sido catedrático de Economía Aplicada en la Universidad de Barcelona y, actualmente, es profesor de Ciencias Políticas y Sociales en la Universidad

Pompeu Fabra y profesor en la Universidad Johns Hopkins de Baltimore, EE UU. Es Doctor Honoris Causa por la universidad de Leida, en el ámbito de Economía y Empresa. Entre sus últimas publicaciones tenemos: Los amos del mundo, Las armas del terrorismo financiero (con Juan Torres López), Hay alternativas (con Torres López y Alberto Garzón), El subdesarrollo social de España: causas y consecuencias.

Carlos **Núñez** Hurtado nace en Guadalajara, Jalisco, México y muere en ese país. Es arquitecto y educador popular desde la década del sesenta. Su trayectoria en el trabajo sociopolítico cubre múltiples facetas, como son, el cooperativismo, la vivienda, el trabajo rural y urbano, la educación y la comunicación populares, los movimientos ciudadanos, y la política parlamentaria, tanto a nivel nacional como internacional. Ha sido propulsor y fundador de diversas iniciativas y organizaciones sociales, alrededor de estos intereses. Fue Consultor de la UNESCO, la UNICEF y ministerios estatales, en diferentes programas para México y Centroamérica. Perteneció a los consejos editoriales de varias publicaciones y cuenta en su haber con innumerables *estrategias didácticas*. Entre sus publicaciones citamos: *Más sabe el pueblo...* (1992), *Permiso para pensar* (1996), *La revolución ética* (2001).

Mercedes **Oraisón** es profesora y licenciada en Ciencias de la Educación por la universidad Nacional del Nordeste, Argentina. Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad de Barcelona, España. Profesora del Departamento de Filosofía de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Nordeste (UNNE). Investigadora Del Centro de Estudios Sociales de la misma universidad. Colabora en el programa de Educación en Valores de la OEI y es autora de libros y artículos sobre construcción de ciudadanía, educación moral y ética docente.

Anastasio **Ovejero** Bernal es catedrático de Psicología Social de la Universidad de Valladolid (Facultad de Ciencias del Trabajo, Campus de Palencia). El núcleo de interés de sus estudios e investigaciones es el de las relaciones entre el individuo, la cultura y la sociedad, que ha llevado a su aplicación en el campo educativo como laboral, desde una perspectiva psicosociológica crítica. Inició sus labores como docente en la universidad de Salamanca, pasando luego a la Universidad de Oviedo, donde permaneció hasta el 2002. Es director del Grupo de Investigación Psicosocial, de la Universidad de Valladolid y del Grupo de Excelencia de la Junta de Castilla y León. Entre sus publicaciones destacamos:

Psicología Social de la educación, Las relaciones humanas, La nueva Psicología Social y la actual postmodernidad.

Lizabeth **Pachano** Rivera. Licenciada en Educación Mención Francés, Universidad de los Andes, Venezuela. Maestría en Docencia para la Educación Superior, Universidad “Rafael María Baralt”. Doctorado de la Universidad Sur de la Florida, Tampa, Florida, EEUU. Profesora Titular del Núcleo Universitario “Rafael Rangel” de la Universidad de los Andes. Integrante del Consejo Técnico de la Maestría en Docencia en Geografía y Ciencias de la Tierra, Universidad de los Andes. Integrante del Grupo de Investigación: Integración Escuela-Comunidad. Entre sus libros publicados tenemos: Proyectos Pedagógicos Comunitarios, Estrategias para la enseñanza y el aprendizaje de la Matemática en sexto grado de Educación Básica. Publicaciones en revistas como: Ágora, Geoterra Didáctica, Educere, Perfiles.

Berenice **Pacheco** Salazar. Psicóloga, poeta y feminista dominicana, es investigadora y docente del Área de Ciencias Sociales y Humanidades del Instituto Tecnológico de Santo Domingo (INTEC) desde el año 2007. Sus áreas de producción científica se inscriben en la psicología cognoscitiva, psicología educativa, género, violencia, abuso infantil y derechos humanos. Entre sus publicaciones más recientes se encuentran las siguientes: *Vivir Feliz como Propuesta para un Quehacer Docente Imaginativo e Inclusivo* (2012), *La primera infancia y su contexto normativo en República Dominicana* (2011), *Estrategia para la Prevención y Reducción de la Explotación Laboral Infantil y las Peores Formas de Trabajo Infantil en República Dominicana* (2010), *Sobre vivencias: 4 casos de vida de violencia y su relación con el Sistema en Santo Domingo* (2009), *Dialogando con las brujas: aportes a la epistemología feminista* (2008).

Cristina **Palli** Mongjuilod. Institut fur Soziologie (Munhen) y beneficiaria de una beca de investigación de la Generalita de Catalunya.

Peter **Park**. Sociólogo, fundador y director del Centro para la Educación y Acción de la Comunidad en Northhampton, Massachusetts, EEUU. Se dedica a la Investigación-Acción Participativa por considerar que este tipo de metodología lleva a las personas a recuperar su capacidad de pensar por sí mismas, de innovar, y, mediante la reconstrucción de su historia y su cultura, lograr una vida autentica. gid.us.es/villa/pdf/carrera_6.pdf

Zulma **Perassi** es profesora adjunta responsable de cátedras en la Licenciatura y Profesorado de Ciencias de la Educación y en la Licenciatura en Educación Inicial de la Universidad Nacional de San Luis, Argentina.

Ángel **Pichardo**. Investigador dominicano. Doctor en Medicina. Profesor e investigador en materia de género y desarrollo en el Centro de Género del Instituto Tecnológico de Santo Domingo (INTEC), de República Dominicana. Es escritor y dirigente político, fundador de Justicia Global, un movimiento de izquierda. Sus últimas publicaciones son: *Reflexiones Cotidianas: Ser que ama, transforma*; *Pedagogía de la Solidaridad*; *Sobrevivencias: cuatro casos de violencia contra la mujer* (en coautoría).

Enrique **Pichón-Rivière** fue un médico psiquiatra suizo nacionalizado argentino, considerado uno de los introductores del psicoanálisis en la Argentina y generador de la teoría de grupo conocida como grupo operativo. En la década de los años 40 se convirtió en uno de los miembros fundadores de la Asociación Psicoanalítica Argentina (APA) y en la década de los 50 participó en la creación de la Primera Escuela Privada de Psicología Social y del Instituto Argentino de Estudios Sociales (IADES). La originalidad de su teoría se basa en la visión dialéctica del funcionamiento de los grupos y de la relación entre la dialéctica, la homeostasis y la cibernética.
http://es.wikipedia.org/wiki/Enrique_Pichon-Rivi%C3%A8re

Clarissa **Pinkola Estés** es una doctora analista junguiana y post-trauma norteamericana. Es más conocida como escritora por su obra *Mujeres que corren con los lobos*, traducida a 18 idiomas y por la que recibió el premio *Honor Abby* y su otra *El jardinero fiel*. Se doctoró en estudios interculturales y psicología clínica, dedicándose a la enseñanza y a la práctica privada de la psicología, sirviendo de apoyo a mujeres que perdieron a sus hijos, personas sobrevivientes de desastres naturales y crímenes familiares. Fue directora ejecutiva del C. G. Jung Center for Education and Research. Pinkola Estés ha recibido numerosos premios y reconocimientos a lo largo de su vocación por parte de diversas instituciones y comunidades. Entre ellos el *Keeper of the Lore* (Guardián de la Tradición) por su trabajo como *contadora* y su trabajo como escritora. El premio *Gradiva*, por parte de la Asociación Nacional para el Avance del Psicoanálisis (E. U.), premio *Las Primeras*, por ser “la primera de su tipo”, por parte de la Asociación Mexico-americana de Mujeres, en Washington, D. C. Otras dos obras de la autora son *The Gift of Story: A Wise Tale*

About What is Enough; y Untie the Strong Woman: Blessed Mother's Immaculate Love for the Wild Soul.

Mónica **Porto** Currás pertenece al Grupo de Investigación Equidad e Inclusión en Educación. Es Doctora en Ciencias de la Educación por la universidad de Santiago de Compostela. Profesora contratada en el Área de Conocimiento de Didáctica y Organización Escolar Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Facultad de Educación, Universidad de Murcia). Además de la publicación citada está (en conjunto con Luzón, A., Torres, M. & Ritacco, M.) Buenas prácticas en los programas extraordinarios de atención a la diversidad en los centros de educación secundaria. Una mirada desde la experiencia. También está (en coordinación con Vallejo, M. & Moreno, M.) Hacia una caracterización de buenas prácticas ante el riesgo de exclusión educativa.

María Teresa **Pozzoli**, de origen argentino, radicada en Chile, es psicóloga y Magister en Psicología Social (Universidad Arcis, Chile) y Magister en Ciencias de la Educación (Universidad de París XII, Val de Marne, Francia) y además Doctora en Ciencias del Desarrollo Sustentable (Universidad de Guadalajara, México). De aquí que junto a sus actividades académicas y de investigación, Pozzoli dirija también el *Instituto de Pensamiento Complejo* de Santiago de Chile, lo que muestra su vocación humanista e integradora. Ha publicado tres libros de ensayos, que son: Pensar de nuevo; La obediencia de Abraham; y Complexus, además de contar en su haber con numerosos artículos, como el que se resalta en nuestra tesis doctoral.

Ira **Proffoff**, fue un psicoterapeuta estadounidense, mejor conocido por su desarrollo del método del *diario intensivo* (Intensive Journal Method) en la Drew University. Su interés principal fue la Psicología Profunda y en particular la adopción humanista de las ideas junguianas a la vida de las personas comunes. Fundó la *Dialogue House* en Nueva York para ayudar a promover este método. Recibió el Doctorado en Psicología de la New School for Social Research en Nueva York. En los años 1952, 1953 y 1955 estudió con Carl Gustav Jung en Suiza, como becario de la Bollingen Fellowship. Durante doce años fue analista y director del Institute for Research in Depth Psychology en la Dew University. De su inmensa obra publicada escogemos nombrar lo siguiente: Jung, Synchronicity, and Human Destiny: C. G. Jung's Theory of Meaningful Coincidence; Jung's Psychology and its Social Meaning: An Integrative Statement of C. G. Jung's Psychological Theories and an Interpretation of their Significance; The Dynamics of

Hope: Perspectives of Process in Anxiety and Creativity, Imagery and Dreams; The Practice of Process Meditation: The Intensive Journal Way to spiritual Experience.

Ana P. de **Quiroga**. Psicóloga Social. Directora de la Primera Escuela Privada de Psicología Social, fundada por el Dr. Enrique Pichón-Rivière en Buenos Aires, Argentina. Docente e integrante del Comité Científico de la Maestría en Salud Mental en la Universidad de la Patagonia Austral. Docente y Supervisora de la Maestría de Psicología Social: especialidad grupos e instituciones, Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Tucumán. Directora de la Revista Temas de Psicología Social, ha escrito artículos, así como obras, entre las que se encuentran: Psicología de la Vida Cotidiana (conjuntamente con Pichón-Rivière), Proceso de constitución del mundo interno: enfoques y perspectivas en Psicología Social. Interrogantes y propuestas en educación foral y no formal, mitos y utopías (en colaboración con Paulo Freire).

Lucero **Quiroga**. Licenciada en Ciencias Políticas con maestría en Género y Desarrollo. De nacionalidad chilena, estuvo residiendo y trabajando por años En República Dominicana. Es investigadora y autora de numerosas publicaciones sobre género y derechos humanos, violencia contra la mujer y abuso infantil.

Muhammad Anisur **Rahman**. Nacido en Bangladesh, se formó como economista en la Universidad de Dhaka y en la Universidad de Harvard. Como economista *teórico* enseñó en la Universidad de Dhaka y en la Universidad de Islamabad en Rawalpindi, Pakistán, donde fundó el Instituto de Ciencias Sociales y el Departamento de Economía. Participando de la primera Comisión Planificadora de Bangladesh, luego de la liberación del país, Anisur Rahman se involucró en iniciativas autónomas de desarrollo rural, que habían sido inspiradas por la guerra de liberación, y trascendió lo meramente económico para convertirse en un *estudiante de la vida*, según sus propias palabras. Desde entonces, ha estado comprometido con el auto-desarrollo de las personas. En 1977 ingresó a la Oficina Internacional del Trabajo, OIT, en Ginebra, para iniciar y dirigir un programa global en Organizaciones Participativas en el Sector Rural Empobrecido. En 1990 se jubila de la OIT y, desde entonces, regresa y se asienta en Bangladesh. Interpretar las canciones de Tagore es la labor estética más importante de Anisur Rahman, sobre quien, además, imparte conferencias en Bangladesh y en India, y escribe al respecto. En 2004, fue galardonado con el premio *Rabindra Purashkar*, por sus contribuciones a la música y literatura de Tagore.

Aroldo **Rodríguez** es un psicólogo social, actualmente profesor en la Universidad Estatal de California, Fresno. Se dedica principalmente al estudio de las leyes generales de la conducta social humana, como las actitudes, el poder social y la atribución causal. En los últimos años la investigación se ha centrado en la búsqueda de las tareas que siguen el comportamiento de la obediencia para diferentes tipos de influencia social. Aroldo R. ha publicado más 130 artículos y 8 libros, entre los cuales están *Psicología Social* (1972); *A Pesquisa Experimental em Psicologia e Educação* (1975); *Estudos em Psicologia Social* (1979); entre otros. http://pt.wikipedia.org/wiki/Aroldo_Rodrigues

Marcela **Román** Carrasco es Magister en Antropología y Desarrollo, Universidad de Chile. Es académica de la Facultad de Educación, Universidad Alberto Hurtado y pertenece al Centro de Investigación y Desarrollo de dicho centro de estudios superiores. Sus investigaciones más recientes son Evaluación efectos Programas de Mejoramiento de la Calidad de los Aprendizajes en 8 países de América Latina; Escuelas que no avanzan: factores culturales y educativos que explican su permanencia en el tiempo. Sus últimas publicaciones son *Luces y sombras de la evaluación de políticas y programas educativos*; *La voz ausente de estudiantes y padres en la evaluación del desempeño docente*; *Cuatro formas de incorporar las TIC a la enseñanza en el aula*.

Deyse **Ruiz** Morón. Profesora Asociada del Núcleo universitario “Rafael Rangel” de la Universidad de los Andes, Venezuela. Licenciada en Educación, mención Matemática. Maestría en Docencia para la Educación superior (UNERMB). Doctorado en Ciencias de la Educación. Libro publicado: *El lenguaje en clase de matemática*. Artículos publicados en revistas como: *Ágora*, *Educere*, *Geoterra Didáctica*, *Perfiles*, *Ciencias Sociales UNERMB*. Miembro del Consejo Directivo del Centro de Formación y Actualización Docente (CEFAD).

José Miguel **Salazar** fue un psicólogo venezolano. Perteneció al Instituto de Psicología de la Universidad Central de Venezuela (UCV). Posee publicaciones acerca del surgimiento y devenir de la Carrera de Psicología en Venezuela desde la década del setenta, habiendo trabajado en la consolidación de la Escuela de Psicología de la UCV, aportando al área de Psicología Social. Su centro de interés como investigador fue el desarrollo de los procesos de identidad. Fue miembro fundador de la Asociación Latinoamericana de Psicología Social (ALPSO), de la Asociación Venezolana de Psicología Social (AVEPSO) y de la Federación de Colegios Profesionales. Fue Premio

Latinoamericano de Psicología, otorgado por la SIP, obtuvo la Cátedra Simón Bolívar en Inglaterra y fue el primer psicólogo que obtuvo el Premio Nacional de Ciencias en Venezuela.

María Cristina **Salazar**. Socióloga colombiana. Licenciada en Filosofía y Letras de la Universidad Javeriana. Recibió los títulos de Magister y Doctorado en Sociología de la Universidad Católica de Washington. Se desempeñó como socióloga y profesora universitaria en la Universidad Nacional de Colombia. Consultora de la Organización Internacional del Trabajo, de la UNESCO. Relatora de Amnistía Internacional. De la experiencia política y científica que compartió con su esposo, el también sociólogo colombiano Orlando Fals Borda, se recreó una metodología acogida y reconocida en las grandes universidades del país y del exterior, denominada la Investigación Acción. Salazar ha compilado, coordinado la publicación y traducido materiales sobre los autores más importantes de la Investigación-Acción Participativa. Como intelectual comprometida, denunció los atropellos que contra la niñez permitían los gobiernos de turno en su país. Este es el tema de un libro, testimonio y legado: Los esclavos invisibles. Otras dos publicaciones emblemáticas de Salazar son: El caso del padre Camilo Torres y la expansión del capitalismo en el campo: sus consecuencias en la zona cafetalera, Colombia y el departamento del Tolima.

Julio **Sánchez**, nacido en República Dominicana, actualmente es el Rector del Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, instancia de soporte académico del Ministerio de Educación de República Dominicana (MINERD). Previamente, se desempeñó como Vicerrector de Investigación y Vinculación, del Instituto Tecnológico de Santo Domingo, INTEC.

José Luis **Sangrador** es Licenciado en Filosofía y Letras (sección de Psicología) por la Universidad Complutense de Madrid. En 1979 obtuvo el Grado de Doctor con la calificación de Sobresaliente cum laude. Ha sido profesor adjunto de Psicología Social en la Facultad de Psicología de la Universidad Complutense. Ha presentado diversas ponencias en Congresos de Psicología Social y Ciencias Sociales y ha colaborado en numerosas publicaciones. <http://libreria.cis.es/autores/sangrador-garcia-jose-luis/154/>

Claudio **Sapelli**. Instituto de Economía, Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Investigador, profesor titular y director docente. Economista de la Universidad de la República oriental del

Uruguay. Posee un Ph. D. de la Universidad de Chicago. Áreas de interés: organización industrial, economía laboral, economía de la educación y de la salud. Publicaciones recientes: Chile: ¿Más Equitativo?, A Cohort Analysis of the Income Distribution in Chile, Some Thoughts on the Chilean Voucher System, Risk Segmentation and Equity in the Chilean mandatory Health Insurance System, Self-selection and Moral Hazard in Chilean Health Insurance, Class Size and Teacher Effects in Higher Education, Una nota sobre la movilidad intrageneracional del ingreso en Chile, Los retornos a la educación en Chile: Estimaciones por Corte Transversal y por Cohortes.

Sylvia Irene **Schmelkes** del Valle es una socióloga mexicana e investigadora en educación. Es conocida por su trabajo en la educación intercultural, y por su libro *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*. Ha realizado estudios exploratorios sobre buenas prácticas en programas de apoyo a indígenas en educación superior. También, ha escrito más de cien textos académicos y ensayos. Fue Coordinadora General de Educación Intercultural y Bilingüe en la secretaría de Educación Pública de México, y actualmente dirige el Instituto de Investigación para el Desarrollo de la Educación de la Universidad Iberoamericana.

Jean **Shinoda** Bolen es doctora en medicina, psiquiatra, analista junguiana norteamericana, así como escritora y conferenciante internacionalmente conocida que extrae fuentes de experiencia de la espiritualidad, el feminismo, la psicología analítica, la medicina y lo personal. Es *Distinguished Life Fellow* de la American Psychiatric Association y antigua profesora de psiquiatría clínica en la Universidad de California en San Francisco (El U.), así como antiguo miembro de la junta de la Ms. Foundation for Woman y de la International Transpersonal Association. Recibió el *Pioneers in Art, Science and the Soul Healing Award* del Institute for Health an Healings, y es diplomada por la American Board of Psychiatry and Neurology. Entre sus libros citamos *The Tao of Psychology*; *Goddesses in Everywomen*; *Gods in Everyman*; *Ring of Power*; *Crossing to Avalon*; *Close to the Bone*; *Goddesses in Older Women*.

Flavia **Terigi** es argentina. Pedagoga y educadora, es profesora titular regular en la Universidad de Buenos Aires, desde el 2010, e investigadora docente en la Universidad Nacional de General Sarmiento, desde el 2006. Se define a sí misma como *participante activa en la larga lucha por mejorar la justicia en las relaciones*.

Francisco **Tirado** es un profesor titular en el Departamento de Psicología Social de la Universidad Autónoma de Barcelona. Ha participado en proyectos e investigaciones como: La transformación de las controversias públicas en la sociedad del conocimiento; Análisis psicosocial de los mecanismos auto-potenciadores y del impacto social de la actividad científica española; Análisis de los factores psico-sociales que inciden en la difusión y proyección de la actividad científica española; La virtualización de las instituciones.

<http://psicologiasocial.uab.es/gescit/es/user/francisco>

Francesco **Tonucci**, también conocido por el seudónimo de Frato, es un pensador, psicopedagogo y dibujante italiano. Es autor de numerosos libros, sobre el papel de los niños en el ecosistema urbano, al igual que acerca del rol que debe cumplir la educación en las vidas de estos últimos. También ha publicado innumerables artículos en revistas italianas y extranjeras. Realizó estudios de pedagogía en la Universidad Católica del Sagrado Corazón de Milán y con 28 años recibió una distinción en ese campo del saber. Empezó a satanizar la realidad de la escuela a través del seudónimo de Frato, ya mencionado, que surge de fusionar las primeras sílabas de su nombre y apellido, por medio a sus dibujos de situaciones escolares, que han recorrido una buena parte de los continentes. Muy joven se convirtió en investigador del Instituto Psicológico del Consejo Nacional de Investigación y fue, más tarde, presidente del Departamento de Psicopedagogía de dicha institución. Sus investigaciones se centran en el desarrollo cognitivo de los niños, su pensamiento, su comportamiento y la relación entre cognición y metodología educacional. Fue nombrado presidente del *Comité Italiano de Televisión y Menores*, ha sido colaborador de la Ciudad de la Ciencia de Nápoles, para *El taller de los pequeños* y colaborador científico del proyecto *El museo de los niños*, de Roma. Fue nombrado profesor honoris causa de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Pontificia Universidad Católica de Lima (Perú), entre otros reconocimientos en otros países latinoamericanos, entre los que se encuentran México, Argentina y República Dominicana.

Arístides **Torche**. Ingeniero Comercial. Profesor Titular del Instituto de Economía, Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas, Pontificia Universidad Católica de Chile. Investigador de destacada y fecunda trayectoria. Se retira de la vida académica y profesional en junio del 2013 y fallece en julio de ese mismo año. Los tópicos que

investigó y enseñó con pasión y lucidez fueron: pobreza, inequidad, salud y evaluación social de proyectos. Torche se especializó en la Ecole Nationale de la Statistique et L'Administration Économique (ENSAE) DE Francia y la Universidad de Chicago. Algunas de sus publicaciones (en coautoría): El valor económico de reducir las tasas de mortalidad: El caso de Chile, Spatial Inequality in Chile, Spatial Inequality, Migration, and Economic Growth in Chile.

José Ramón **Torregrosa** Peris, español, es Licenciado y Doctor en Ciencias Políticas y Económicas por la Universidad Complutense de Madrid. Ha ampliado sus estudios de postgrado en Psicología Social en la Universidad de Michigan. Es Catedrático de Psicología Social en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología de la Universidad Complutense de Madrid. Es autor, coautor y editor de varias obras en Psicología Social como “La Juventud Española: Conciencia Generacional y Política” y “Teoría e investigación en la Psicología Social Actual”. Además, *La psicología social: ¿social o sociología?, Concepciones del aplicar, Psicología de las relaciones internacionales, Reflexiones en torno a los elementos epistemológicos e ideológicos de la Psicología de las Organizaciones*.

<http://books.google.com.do/books?id=Ys9Wnk63IagC&pg=PA6&lpg>

Rosa María **Torres** del Castillo. Educadora y lingüista, con una amplia experiencia como investigadora y analista internacional sobre temas de educación, cambio educativo, comunidades de aprendizaje y aprendizaje para toda la vida. Ha vivido y trabajado por largos periodos de tiempo en Ecuador, México, Nicaragua, Argentina y los Estados Unidos, y ha asumido misiones técnicas en otras regiones del mundo, como lo son América Latina, África y Asia. En su país natal, Ecuador, fue Ministra de Educación y Cultura (2003). Luego de ejecutar su misión en varios programas de la UNESCO, en el año 2013 se le invitó a formar parte del Grupo de Expertos Senior encargado de la acción *Repensando la Educación en un Mundo Cambiante*.

María Teresa **Valentí** Batlle es Misionera de Cristo Jesús y desde esta vocación ha vivido experiencias de entrega en África y Oriente, pero también su apertura a estas culturas la han enriquecido enormemente. Nació en Palma de Mallorca (España) y vivió en la república Dominicana por veinticinco años. Es especialista en Psicología Holística Profunda, ofreciendo talleres basados en el *Diario Intensivo* de Ira Progoff. Entre sus

muchas publicaciones citamos Semilla de crecimiento; El país de la caricia; Caminando en el asombro; El misterio de la palabra; descubrir y Discernir.

Jacobo **Varela** fue un educador y político de Uruguay. Siendo Hermano de José Pedro Varela, continuó e implementó la Reforma Educativa de éste luego de su fallecimiento. Entre otros aportes a la reforma, Jacobo Varela diseñó un banco mesa escolar, que lleva su nombre para mejorar la postura de los alumnos en las aulas. También introdujo la Gimnasia en las escuelas de segundo y tercer grado.

http://es.wikipedia.org/wiki/Jacobo_Adri%C3%A1n_Varela

Marcos **Villamán** nació en Santiago de los Caballeros, República Dominicana. Es Rector fundador del Instituto Global de Altos Estudios en Ciencias Sociales de la Fundación Global Democracia y Desarrollo (FUNGLODE), director ejecutivo del Consejo Nacional de Reforma del Estado (CONARE), y director general de la revista Voces CONARE, Santo Domingo, República Dominicana. Obtuvo sus grados de maestría y doctorado en ciencias sociales y en teología de la Universidad Iberoamericana y del Instituto Teológico de Estudios Superiores (ITES), México. El Dr. Villamán ha sido director del Departamento de Estudios de Sociedad y Religión (DESyR), Decano de la Facultad de Ciencias Sociales y director de la Unidad de Planeamiento del Instituto Tecnológico de Santo Domingo (INTEC). Ha publicado extensamente cubriendo varios temas de importancia en las áreas de ética, religión, educación, democracia, ciudadanía y la construcción de identidades nacionales, con acercamientos constructivos a las dinámicas sociales y religiosas de exclusión e inclusión. Sus publicaciones incluyen títulos tales como La vuelta de lo sagrado: Religión y dinámica social (INTEC, 2002), Reinventar la escuela: ¿Qué opciones? Reflexiones sobre el futuro de la educación dominicana (UNESCO, Santo Domingo, 2003, varios autores), etc.

http://www.iglobal.edu.do/index.php?option=com_content&view=article&id=263:marcos-villaman&catid=100:ponentes

Luis **Weinstein**. Científico social chileno. Investigador de temáticas educativas, y de política y desarrollo social, además de tener amplia experiencia en trabajo social y comunitario, realizado en la defensa y promoción de los derechos humanos y en la generación de nuevos modos de hacer política desde *lo plenamente humano*.

Josefina **Zaiter** nació en República Dominicana. Es doctora en Psicología Social, egresada de la Universidad Complutense de Madrid, en la cual se ha desempeñado como profesora invitada, impartiendo Psicología Social Latinoamericana. También ha sido profesora invitada de la Universidad de Guadalajara en México, en el programa de doctorado en Cooperación y Bienestar Social, en el marco del convenio Universidad de Oviedo-Universidad Autónoma de Santo Domingo. En la República Dominicana, es profesora de la Escuela de Psicología de la Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD), miembro del equipo profesional del Centro Cultural Poveda y miembro del Comité Directivo de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Las grandes áreas de investigación a las cuales se ha dedicado son: la psicología social comunitaria, la construcción de la identidad nacional dominicana, desde la perspectiva psicosocial, y la intervención de la psicología social aplicada al área educativa.

Abstract

I. Title

Contributions of Social Psychology to the analysis of the condition of scholarly overage in education: from the exclusion to the opportunity.

II. Introduction

This research aims *to construct a conceptual framework* from Social Psychology that permits the comprehension of psychosocial conditions that produce the situation of *scholarly overage* in the current conditions of the Dominican society, assuming it as an opportunity of learning and transformation of the educational system, and not as exclusion. Its reflective action field is the Dominican public school, focusing on the Basic Level of schooling. The pretention is to define a space of thoughts and consequent action that allows the elaboration of *guidelines for a significant pedagogical model* that be flexible, in order to take charge of the diversity of interests, abilities and conditions that are added up to create rich social relationships and develop a conscious and sharing knowledge.

The theoretical reflection has been articulated around two big axes: Social Psychology and Education, being able to *benefit* from them by a critical social psychology and an emancipator education. In the development of the topic are attended those interstices between both axis that facilitate the comprehension of psychosocial, cultural and economical relationships that show the scholarly overage condition.

For attending the excluded groups, as the scholarly overage students are, in many countries there have been developed interesting educational experiences that have achieved notorious changes in some parts of the educational system, therefore they can be rated as an *opportunity* for renewing the system. In these lines, our PhD thesis research provides the systematization of an experience of intervention done for over three years in eighty seven Dominican educational centres, reconceptualised from the contribution of Social Psychology, to provide a new sense over the social situation of overage issue, a meaning which has been based on a critical analysis of the economical and sociocultural factors of overage issue and an ethical deliberation about the implication of such exclusion.

III. Objectives

1. General objective

The general objective is constructing a conceptual framework about social psychology applied to education that provides the construction of an inclusive educational model where the scholarly overage issue can be assumed as an opportunity to make significant teaching-learning processes.

2. Specific Objectives

Among the specific objectives can be highlighted the necessity of identifying the conceptual benefits of Latin-American social and community psychology that permits the comprehension of psychosocial, cultural and economical relationships that determine the condition of scholarly overage in basic education.

Another specific objective refers to the construction of a positive conceptualization of the scholarly overage issue, from a human rights perspective and attention to diversity.

The third underlines the identification of the theoretical contributions of different model of *critical* education that reveals the ideological controls of the *state* and the *capital* that keeps off an emancipator education.

Finally, there are determined some key elements for the organization of a pilot experience of inclusive basic education that incorporates the condition of scholarly overage as an opportunity.

IV. Main Research Results

The scholarly overage issue consists in being older than the age required for the grade the student is attending to or aspires to attend. In Dominican Republic the General Law of Education 66/97 defines the overage when a student is two or more years over the required age for each grade. When the education statistics are considered in the period from the year 2002 to 2010, a significant decrease in the Basic Level overage can be noticed for it went from 22,6% to 10%. Anyhow, Dominican Republic is one of the countries with higher overage rate in Latin America.

It's necessary to warn that, in spite of the decrease in the overage rate reported in the last years, it is required to deepen more in the explanations about the facts that provoke this condition. In fact, as the overage issue does not cease entirely, the school that counts with this kind of population is qualified as low *effective* and low *efficient*, within a technocratic educational vision. From that, a way to eliminate the *problem* of overage is derived, that consists in refusing to accept the inscription of this type of students. That way, the school denies one of the most fundamental rights to a very important part of the population.

From the contribution of Social Psychology it is recognized that the scholarly overage is a complex phenomenon that is shown as an evidence of marginalization that poverty produces, at the time that it also reveals the little awareness that the families have about the early schooling and highlights the little capacity that the educational system has in recognizing that it reproduces excluding attitudes and actions from the society.

The poverty level in Dominican Republic has oscillated over the last years, affecting the 45% and the 55% of the total population of the country. The CEPAL informs that it is higher than the average in Latin America, and that the social distance tends to grow. The income distribution in Latin America and the Caribbean countries is among the most unequal in the world and this is a reason why high levels of poverty and social inequality persist, despite all the economical growth reached over the last years.

It's necessary to remark that accepting the condition of overage as the result of the high rates of *repetitions* and *desertion* supposes pointing at students with the accusing finger, in individual way. School pretends to make each student responsible for his or her failure, adducing that he or she is the result of learning difficulties or that is due to *misbehaviour*, getting rid of its own responsibility in the overage phenomenon. Opposing to this, the proposal is that the Dominican school becomes an Inclusive School that accepts all people and heeds all different needs, opposed to the existing social practice of exclusion of the groups with differences, as happens with the scholarly overage groups.

Education is a social and cultural activity that needs active participation from teachers and students, who are not just passive subjects or objects of curricular intervention of other people, but are actors whose interests must be taken into consideration in the act of educating. In that direction, relating to the scholarly overage issue we propose to resort to the use of Investigation-Action-Participatory (IAP) as a pedagogical strategy and organization to develop a significant, participatory and inclusive educational experience.

When it comes to ethic, the IAP focuses on the relationship with the other, performed with *equality* and *respect*, including the *responsibility* that each one has toward the other.

The school is a social institution which aims to provide experiences that everyday life does not offer, and is even more important, the less incomes family has. It's stated that the access to school is an opportunity for disadvantaged sectors; but to a school that overcomes the persistence of discriminatory and prejudice practices in the academic labour and environment.

The attitude change that is required and the consequent development of values in solidarity are achieved through involving activities that gather imagination and affection of a peer community in which everyone feels as part of a common project and appreciated in the educational experience. We emphasize the imagination because it allows reconnecting with the creative abilities of the mind, and the affection part because it's necessary to rebuild bonds. With these, it's possible to recompose the positive *self-worth* of people who have suffered exclusion and disparagement due to their social and economical condition.

Our PhD research includes artistic group dynamics, which have been developed in live workshop in groups through arts, the game and the meditation to a large group of teachers of the public educational system, justifying the need of self-recognition as well as emotional management, that permits, as consequence, to encourage a responsible conscious towards the quality of the educational experience, promoting creativity and the aesthetic sense, and the development of social values.

V. Conclusions

The conceptualization of scholarly overage as an opportunity would come to substitute the assumption of it as a problem and that leads this group to the denial of school admission. In its place, a *positive* vision of the overage issue would be generated, a change of attitude that would promote the acceptance as a necessary value for the coexistence and the practice of citizenship.

The condition of overage is produced, successively, along a continuum, by the social marginalization and economical exclusion, due to little flexibility in the educational structures, the low expectancy of families toward their children abilities and the lost of

personal sense from the own student. However, if there's a desire to get education from the group of students in overage situation, this aspiration reveals that they adjudge to school the power to change their lives. It's advocated that overage issue be interpreted as a sign of desire of *change* and *improvement* by the students, which approaches to see the issue *as an opportunity* instead of a problem.

When this point is reached, we advocate the outline of educational proposals that, first of all, seek to abandon the terminology of overage due to the fact that this term is associated to a conception linked to the segregation trap. In effect, it is not necessary to remark the overage, as this is not but one of the conditions to take into account in a significant educational experience.

Following, we advocate the key conditions that are essential to implement a transforming, creative and inclusive educational experience, able to promote universal values and call upon the deep inner-being of the person. These fundamental conditions lead to education as an inalienable right, the education as emancipator agent, the educational purposes and means, the teacher's training, the unavoidable integral transformation of school, and, last, the innovative action of intervention over the condition of scholarly overage as an opportunity.

The attention given to scholarly overage condition represents an opportunity to transform the scholar institution in an *inclusive school* that, being aware y decided of the need of transforming the educational reality, is willing to accept and attend any human being, no matter his or her physical, social, economical or emotional condition...Not only it's convinced of its obligation in acting for this change, but also, it's certain that with its transforming actions can contribute to the students benefits. These goals demand that people implicated in educational action should and know how to create strategies and activities, achieve a flexible curriculum and evaluation, and create a wide and diverse educational experience.

